IOAN JINGA

MANAGEMENT

CONDUCEREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

MANUAL DE INSTRUCȚIONAL

III 228.945

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A., BUCUREŞTI, 1993

III 228.945

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONDUCEREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Manual de management instrucţional

065558
B.C.U. - IASI

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A., BUCUREŞTI, 1993

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referenţi: prof. univ. dr. Lazăr Vlăsceanu
prof. dr. Ion Negreţ

5 10 93
B.C.U. „M. EMINESCU"
— IASI
ale-731927
371.11 (02.0,64) = 59.0

Redactor: dr. MARIA-ELENA DRUŢĂ
Tehnoredactor: ELENA STAN
Coperta: arh. FLORIN-CLAUDIU JINGA

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Cuvînt înainte 5

CAPITOLUL 1: SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

1.1. Conceptul de sistem şi importanţa lui pentru ştiinţele educaţiei 9
1.2. Sistemul de învăţămînt ca subsistem al sistemului social global şi al educaţiei permanente. Elementele componente ale sistemului de învăţămînt 12
1.3. Premise pentru proiectarea unui sistem de învăţămînt 13
1.3.1. Analiza tendinţelor înregistrate pe plan mondial 13
1.3.2. Definirea finalităţilor educaţiei 15
1.3.3. Precizarea conceptelor „cultură generală", „cultură profesională", a implicaţiilor acestora pentru sistemul de învăţămînt şi pentru conţinuturile învăţării . . . 18
1.3.4. Elaborarea principiilor care vor sta la baza sistemului de învăţămînt 19
1.4. Învăţămîntul şi şcoala, privite din perspectiva teoriei sistemelor 20

CAPITOLUL 2.: CONDUCEREA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT; PROBLEME GENERALE

2.1. Ştiinţa conducerii; scurt istoric 24
2.2. Conducerea învăţămîntului; niveluri ierarhice 32

CAPITOLUL 3: CONDUCEREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN PROFIL TERITORIAL

3.1. Introducere 34
3.2. Planificarea 35
3.3. Organizarea şi coordonarea 39
3.4. Controlul şi îndrumarea 40
3.5. Inspecţia şcolară 42
3.6. Evaluarea 44

CAPITOLUL 4: CONDUCEREA ŞCOLII

4.1. Planificarea, organizarea şi controlul activităţii instructiv-educative 47
4.2. Procesul decizional 53
4.2.1. Probleme generale 53
4.2.2. Pregătirea deciziei 56
4.2.3. Adoptarea deciziei şi a măsurilor de aplicare 61
4.2.4. Aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii ei 62
4.3. Atribuţiile directorului 64
4.4. Conducerea colectivă şi răspunderea personală. Dezvoltarea factorilor motivaţionali 68
4.5. Conducerea activităţii didactice 71
4.5.1. Procesul de învăţămînt, obiect al conducerii şcolii 71
4.5.2. Stimularea învăţării în clasă şi în şcoală 79
4.5.3. Îndrumarea selecţionării şi pregătirii elevilor dotaţi 92
4.5.4. Îndrumarea pregătirii elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură 98
4.5.5. Orientarea, organizarea şi îndrumarea activităţilor specifice încheierii trimestrului şi anului şcolar 102

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4.5.6. Conducerea activităţii la învăţământul seral 105
4.6. Conducerea activităţii educative 107
4.6.1. Activitatea educativă, obiect al conducerii şcolii 107
4.6.2. Conlucrarea şcolii cu familia şi alţi factori educaţionali 110
4.6.3. Selecţionarea şi îndrumarea profesorilor diriginţi. 113
4.7. Conducerea activităţii de orientare şcolară şi profesională 115
4.7.1. Concepte, principii, punerea problemei 115
4.7.2. Rolul şcolii în activitatea O.S.P.; forme şi metode de muncă 117
4.7.3. Atribuţiile şi activitatea directorului în domeniul activităţii O.S.P. 118
4.8. Orientarea şi îndrumarea activităţii de cercetare ştiinţifică 119
4.8.1. Învăţământul prin cercetare 120
4.8.2. Cercetarea psihopedagogică 123
4.8.3. Cercetarea pe domenii ale ştiinţei şi interdisciplinară 126
4.9. Conducerea activităţii de perfecţionare a pregătirii personalului didactic 129
4.9.1. Perfecţionarea — o problemă mereu actuală pentru educatori 129
4.9.2. Orientări şi tendinţe înregistrate în lume 132
4.9.3. Un posibil sistem românesc de perfecţionare 134
4.9.4. Conducerea perfecţionării de către director 137
4.10. Evaluarea, ca funcţie a conducerii şcolii 139
4.10.1. Precizări conceptuale 139
4.10.2. Evaluarea activităţii personalului didactic 143
4.10.3. Evaluarea rezultatelor obţinute de elevi 154
4.11. Utilizarea calculatorului electronic în activitatea de conducere 173
4.11.1. Constituirea şi utilizarea bazelor de date 173
4.11..2. Alcătuirea orarului 173
4.11.3. Calcularea mediilor şi clasificarea elevilor 174
4.11.4. Evidenţa elevilor şi a situaţiei lor şcolare 174
4.11..5. Gestiunea materială şi financiară 174
4.12. Personalitatea şi stilul de muncă al directorului de şcoală 175
Anexe 180

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Conducerea învăţămîntului, ca şi a oricărui alt domeniu se conturează azi ca o îngemănare a ştiinţei cu arta.

De la conducerea empirică — bazată pe experienţa practică, pe intuiţie şi bun simţ — la cea ştiinţifică — în care utilizarea calculatorului electronic cîştigă tot mai mult teren, pentru evitarea erorilor şi pentru valorificarea cît mai deplină a resurselor umane şi materiale — procesul de scientizare a actelor de conducere a parcurs un drum lung şi se pare că ştiinţa nu şi-a spus încă ultimul cuvînt în domeniul managementului.

Deşi cu o semnificaţie complexă (ştiinţă a conducerii sistemelor biologice, tehnice şi sociale; artă a conducătorilor de a stăpîni, controla şi dirija procesele de conducere; stare de spirit favorabilă conducerii eficiente), în vorbirea curentă conceptul se utilizează pentru a desemna conducerea unei întreprinderi, instituţii etc., a unei activităţi organizate, în general.

Cum învăţămîntul şi şcoala reprezintă astfel de activităţi organizate, desfăşurate în raport de anumite finalităţi, ele se pretează a fi conduse, *managementul instrucţional* constituindu-se în ultimele decenii ale secolului nostru într-un domeniu distinct al ştiinţei conducerii.

Fiind o caracteristică a oricărei activităţi organizate, procesul de conducere are unele *trăsături şi funcţii comune,* indiferent de domeniul condus. Aşa, de exemplu, fie că este vorba de economie sau de finanţe, de învăţămînt sau de cultură, de sănătate sau de armată, conducerea implică exercitarea unor funcţii, cum sînt: diagnoza, prognoza sau prevederea, planificarea sau programarea, decizia sau hotărîrea, organizarea şi coordonarea, controlul, îndrumarea şi corectarea, evaluarea, ele repetîndu-se în fiecare ciclu al procesului de conducere.

Din acest punct de vedere, conducătorii din orice domeniu trebuie să aibă o *pregătire managerială comună,* fără de care ei nu-şi pot îndeplini în mod corespunzător rolul de leaderi într-un anumit domeniu de activitate. În acelaşi timp, lor li se cere şi o *pregătire managerială specifică,* pentru a putea să adapteze, în mod adecvat, principiile generale şi funcţiile managerului la particularităţile domeniului condus. Ni se pare firesc, deci, ca directorul unei edituri cu profil literar să aibă şi cunoştinţe de literatură, iar decanul unei facultăţi sau directorul unui liceu să posede cunoştinţe psihopedagogice.

Dacă toate procesele de conducere cuprind elemente cu caracter informaţional, decizional şi motivaţional, ponderea şi semnificaţia lor diferă de la un domeniu la altul, în raport de specific. Un conducător militar, de exemplu, va fi eficient în măsura în care poate lua cu uşurinţă decizii pertinente în condiţiile de incertitudine create de situaţia de luptă, în timp ce unul din economie sau finanţe trebuie să ştie, îndeosebi, să se orienteze rapid în avalanşa de informaţii culese în procesul de prospectare a pieţei şi bursei.

Fără a fi mai puţin abilitat în selecţionarea, prelucrarea şi utilizarea informaţiilor sau în sfera decizională, un conducător din învăţămînt trebuie să

stăpînească şi să utilizeze cu supleţe mecanismele factorilor motivaţionali, mai mult decît colegii lui din alte domenii, deoarece în orice activitate educativă se obţin rezultate mai bune atunci cînd educatorii şi educaţii cooperează, nu doar din obligaţie, ci şi din convingere, conştientizînd necesitatea şi utilitatea acestei cooperări.

În învăţămînt, arta conducerii prevalează, adesea, faţă de ştiinţa conducerii, personalitatea conducătorului şi exemplul lui personal avînd un rol esenţial în realizarea obiectivelor sistemului şi ale instituţiei, la un nivel de performanţă cît mai înalt.

Fie că este vorba de copii sau de tineri (în cazul preşcolarilor, elevilor şi studenţilor), fie că ne referim la adulţi (studenţi şi elevi din învăţămîntul seral şi fără frecvenţă, cadre didactice, părinţi, personal administrativ), *arta de a lucra cu oamenii* se constituie într-o dimensiune distinctă a personalităţii conducătorului modern din învăţămînt.

Dacă pentru instruirea şi educarea copiilor şi tinerilor există însă principii şi metode bine definite şi probate într-o activitate practică îndelungată (avem în vedere psihopedagogia şcolară şi nu numai), pentru a lucra cu cadrele didactice (inclusiv în planul perfecţionării pregătirii lor profesionale), conducătorii din învăţămînt au nevoie de cunoştinţe speciale din domeniul educaţiei adulţilor, unde rezultatele cercetării ştiinţifice şi ale practicii însăşi nu sînt la fel de relevante ca în cazul pedagogiei şi al psihologiei şcolare.

Este şi aici o „zonă fierbinte" a conducerii învăţămîntului şi cu deosebire a activităţii conducătorilor de la diferite niveluri, deoarece succesul lor în calitate de leaderi depinde de capacitatea de a-i orienta, organiza, îndruma şi motiva pe colaboratori şi subordonaţi pentru realizarea optimă a obiectivelor programelor de formare sau de perfecţionare.

Atît la nivelul sistemului, ca şi la cel al unităţilor sale componente, conducerea învăţămîntului îşi pune, uneori decisiv, amprenta asupra rezultatelor finale, pentru că educaţia — privită ca investiţie în om — va fi profitabilă, în plan individual şi social, în măsura în care resursele (elevi, educatori, echipamente etc.) vor fi utilizate optim pentru atingerea obiectivelor propuse.

Or, acest proces de orientare şi dirijare a unor personalităţi (unele deja formate — părinţii şi cadrele didactice —, altele în formare — elevii) este încredinţat unor educatoare, învăţători şi profesori care, pînă mai ieri, îşi făceau conştiincios datoria la grupă sau la clasă, fără să bănuiască măcar că vor fi investiţi cu atribuţii de leaderi.

Conducerea unităţilor de învăţămînt constituie astăzi o activitate complexă, care vizează o seamă de domenii, cum sînt: procesul de învăţămînt, în ansamblu, activitatea didactică, activitatea educativă (şcolară şi extraşcolară), perfecţionarea pregătirii personalului didactic şi administrativ, activitatea economico-financiară şi gospodărească, relaţia şcoală-familie, şcoală-comunitate.

Conducătorul, ca şi echipa de conducere a unei instituţii de învăţămînt, planifică şi organizează munca personalului (didactic şi administrativ), activitatea elevilor sau studenţilor, adoptă decizii şi controlează îndeplinirea lor.

Toate acestea se învaţă treptat, pe parcursul exercitării atribuţiilor de conducere, deoarece bruma de cunoştinţe acumulate în liceul pedagogic (şcoala normală) sau în facultate despre conducerea învăţămîntului şi a şcolii se dovedeşte insuficientă pentru soluţionarea cu succes a numeroaselor probleme cu care se confruntă o colectivitate şcolară azi.

Iniţierea noilor directori şi directori adjuncţi din învăţămîntul preuniversitar asupra mecanismului conducerii sistemului de învăţămînt şi a şcolii, precum şi perfecţionarea celor cu o anumită experienţă în domeniul managementului instrucţional apar, astfel, ca o condiţie de bază a reuşitei.

Deşi în ţara noastră au apărut o seamă de lucrări pe această temă, autorul cărţii de faţă încearcă să prezinte problematica conducerii învăţământului într-o nouă perspectivă, recurgînd la teoria modernă a sistemelor şi punînd în evidenţă *atribuţiile cadrelor de conducere cît mai legat de structura procesului de învăţămînt.*

Cu prilejul descrierii principalelor caracteristici ale domeniilor care constituie obiectul conducerii unităţilor de învăţămînt (abordare nouă faţă de alte lucrări similare), *oferim şi cadrelor didactice de predare tabloul cerinţelor şi exigenţelor cărora trebuie să le facă faţă.* În felul acesta, executanţi şi conducători au posibilitatea să-şi cunoască reciproc atribuţiile, competenţele şi responsabilităţile şi să-şi dea mîna pe terenul comun al instruirii şi educării preşcolarilor şi elevilor.

Nutrim convingerea că, în forma actuală, această nouă lucrare de management instrucţional va oferi celor interesaţi un prilej de reflecţie asupra domeniului şi un instrument util pentru activitatea de zi cu zi. Le adresăm urări de succes în demersul întreprins, invitîndu-i, totodată, să aducă noi contribuţii la fundamentarea ştiinţifică a conducerii învăţămîntului.

Autorul

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1.
SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

1.1. Conceptul de sistem şi importanţa lui pentru ştiinţele educaţiei

Pe la mijlocul acestui secol, al XX-lea, savantul austriac *L. von Bertalanffy* prezenta pentru prima oară publicului larg o nouă teorie: teoria generală a sistemelor.

Privită la început cu rezervă, treptat, noua teorie şi-a găsit aplicabilitatea în numeroase domenii ale ştiinţei, precum şi în activitatea practică.

Prin modul nou de abordare a problemelor, teoria sistemelor a dat un impuls cercetării ştiinţifice care supune analizei obiectele şi fenomenele studiate ca „mulţimi unitare de elemente corelate"[1],deci ca sisteme.

„Tendinţa de a cerceta sistemele ca ceva întreg, şi nu ca un conglomerat de părţi — subliniază R. Ackoff, corespunde tendinţei ştiinţei contemporane de a nu izola fenomenele cercetate într-un context restrîns, ci a studia în primul rînd interacţiunile şi a cerceta tot mai multe aspecte diferite ale naturii"[2].

Deşi asupra conceptului de *sistem* se mai poartă încă discuţii, se acceptă în general că acesta reprezintă „o colecţie de obiecte legate între ele prin forme de interacţiune sau interdependenţă"[3], fiind unul din cele mai cuprinzătoare concepte din gîndirea umană. Fiinţa umană, o clasă sau o şcoală, o societate, mecanismul unui ceasornic, un televizor, o pagină dintr-o carte etc. constituie exemple de sisteme, adică mulţimi de obiecte, persoane, fenomene, procese, propoziţii etc., adunate sau organizate după anumite principii (deci nu puse laolaltă în mod întîmplător).

Un sistem ne apare, astfel, ca „ansamblu de obiecte (elemente, am zice noi, pentru a da definiţiei un grad mai mare de generalitate) şi un ansamblu de relaţii între aceste obiecte şi atributele lor"[4].

Obiectele sînt parametrii sistemelor; atributele, proprietăţile obiectelor iar relaţiile, legăturile dintre obiecte şi atribute în interiorul sistemului.

---

1. S a d o v s k i, V. I., I n d i n, E. G., *Sarcinile, metodele si aplicaţiile teorici generale a sistemelor.* În: Issledovaniia po obscei teorii sistem: Izd. „Progress", Moskva, 1969, p. 3—14.

2 A c k o f f, R. L., *Gemes, Decisions and Organizations,* „General Systems" vol. IV, 1959, p. 145—150.

3 Z a d e h, L. A., *Noţiunile de sistem, subsistem si „stare în teoria sistemelor.* În: Teoria sistemelor, vol. 1, traducere din lb. engleză, S.U.A., Ed. Tehnică, Bucureşti, 1973, p. 15.

4 O p t n e r, S. L., *L'Analyse des systèmes et les problèmes de gestion.* Paris, Dunod, 1968.

Cu toată diversitatea definiţiilor date conceptului sistem, după opinia lui V.I. Sodovski, există un sens comun al termenului „Sistem": 1. Sistemul reprezintă un ansamblu unitar de elemente care se află într-o legătură reciprocă; 2. el formează o unitate specifică împreună cu mediul; 3. de regulă, orice sistem cercetat reprezintă un element al unui sistem de ordin superior; 4. la rîndul lor, elementele oricărui sistem sînt de obicei sisteme de ordin inferior"[1].

Un punct de vedere similar are şi Mihai Drăgănescu. El afirmă că „În orice enciclopedie, un sistem este definit în următoarele moduri:

a) un set de obiecte interconectate;

b) un tot organizat de cunoştinţe, concepţii, mărimi (de exemplu, sistemul lui Descartes, sistemul metric etc.);

c) un mod ordonat de acţiune, de organizare, de clasificare"[2].

Acelaşi autor schiţează o clasificare a sistemelor. După opinia lui, există: sisteme naturale (cristale, molecule, atomi, organisme vii etc.), sisteme create de om (tehnice, conceptionale, de acţiune, inginereşti, economice, sociale etc.), sisteme complexe om-maşină-calculator (exemplu, societatea unei ţări).

După alţi autori, sistemele sînt de două feluri:

- Sisteme care pot fi nemijlocit controlate de om (exemple: un debit de tutun, o băcănie, un automobil, un imobil, o clasă de elevi etc.); între om şi fenomenul controlat-gestionat, organizat, administrat etc. (nu intervin alţi oameni, maşini sau calculatoare);
- Sisteme care pot fi controlate de om numai mijlocit (exemplu: un mare magazin universal, o şcoală, o instalaţie industrială complexă, un ansamblu de locuinţe, o localitate etc.).

Acestea nu mai pot fi controlate-administrate etc. nemijlocit datorită multitudinii de obiecte şi probleme, care depăşesc puterea de cuprindere a unui singur individ şi chiar a unei colectivităţi. Informaţiile şi problemele nu mai pot fi controlate concomitent, sistematizate, corelate şi integrate rapid în vederea luării unor decizii. Stăpînirea acestora se realizează numai cu ajutorul unor colaboratori — cu atribuţii delimitate strict —, a unor tehnici speciale de organizare-gestiune etc. —, de calcul matematic şi de evidenţă şi cel mai adesea cu ajutorul calculatorului electronic, al cărui program este specializat în raport de domeniu (sistem).

Conducerea unor astfel de sisteme presupune deci tehnici elaborate ştiinţific, un mod de lucru colectiv şi o activitate prospectivă.

Există, desigur şi alte clasificări:

- Sisteme materiale şi sisteme abstracte;
- Sisteme naturale şi sisteme umane;
- Sisteme închise şi sisteme deschise;
- Sisteme stabile şi sisteme adaptative etc.

Socotită ca o cotitură, ca un salt calitativ în gîndirea ştiinţifică contemporană, teoria sistemelor îşi găseşte aplicaţii în cele mai diverse domenii ale activităţii economico-sociale şi cu deosebire în cel al sistemelor complexe denumite autoreglabile, cum este societatea omenească — inclusiv activitatea educativă, ca subsistem al sistemului social global.

---

1 S o d o v s k i, V.I., *op. cit.*, p. 12.

2 D r ă g ă n e s c u, M i h a i, *Sistem si civilizaţie,* colecţia Idei contemporane, Ed. Politică, 1976, p. 178.

Deşi mai tîrziu decît alte ştiinţe, de teoria sistemelor beneficiază astăzi şi ştiinţele educaţiei.

Viziunea sistemică, integratoare, asupra educaţiei şi învăţămîntului este determinată de complexitatea vieţii contemporane, de cerinţele ce decurg din formarea pluridimensională, polivalentă a personalităţii umane, din participarea unei multitudini de factori (instituţionalizaţi sau nu) la acest proces, ca şi necesitatea adaptării şi readaptării continue a indivizilor şi activităţilor la schimburile rapide care au loc în ştiinţă şi tehnică, în lumea muncii şi în cea profesională, în cultură şi în modul de viaţă al oamenilor.

Viziunea sistemică asupra educaţiei şi învăţămîntului ni se înfăţişează ca o condiţie sine qua non a racordării şcolii de toate gradele la cerinţele tot mai complexe ale societăţii contemporane, societate care presupune o personalitate multilateral pregătită, cu mari posibilităţi de adaptare la noile realităţi economice, ştiinţifice, tehnologice, social-culturale etc., capabilă de performanţe superioare, în activitatea profesională îndeosebi.

Evident, o asemenea personalitate nu poate fi rezultatul exclusiv al uneia sau alteia dintre treptele de învăţămînt şi nici al uneia sau unora dintre disciplinele care se studiază în şcoală, ci rezultatul unui sistem de factori, de influenţe care depăşesc adesea universul strîmt al unităţilor specializate (şcoli, facultăţi, cursuri de reciclare etc.), confundîndu-se cu viaţa însăşi, unde se realizează practic — în mod organizat sau spontan — modelarea profilului uman.

Viziunea sistemică este prezentă şi în organizarea şcolară, unităţile de învăţămînt constituindu-se în ansambluri structurate (sisteme) de instituţii de diferite tipuri şi grade, pe baza unor principii statuate prin lege.

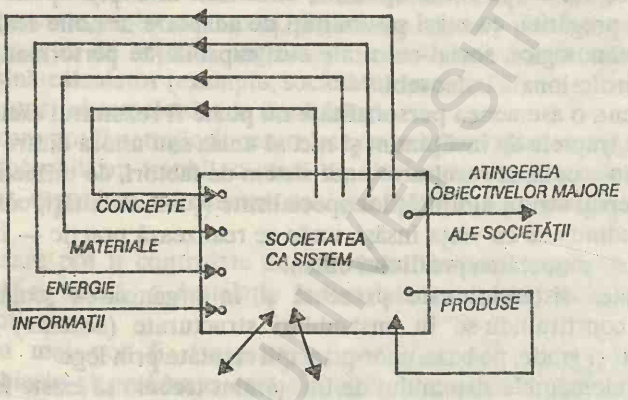
Între elementele sistemului de învăţămînt trebuie să existe legături strînse şi stabile de conlucrare, atît pe verticală (între obiectele de studiu, între treptele de învăţămînt), cît şi pe orizontală (între obiectele de învăţămînt ale claselor de acelaşi nivel şi profil). Legăturile de conlucrare se realizează în cele mai diferite zone ale activităţii instructiv-educative, avînd ca bază: corelarea obiectivelor între grupele de vîrstă, treptele de învăţămînt, şcolile de diferite grade şi profiluri etc.; stabilirea adecvată a conţinutului obiectelor de învăţămînt şi activităţile educative (elaborarea conjugată a programelor şcolare şi a celor educative); abordarea interdisciplinară a problemelor care se pretează la o asemenea tratare în învăţămîntul liceal, profesional şi superior; conlucrarea strînsă, organizată între cadrele didactice care-şi desfăşoară activitatea în diferite trepte de învăţămînt, pentru prevenirea eşecului şcolar şi facilitarea adaptărilor copiilor şi tinerilor care trec dintr-o treaptă în alta, precum şi pentru adoptarea unei strategii didactice adecvate în cadrul fiecărei trepte de învăţămînt; realizarea într-o concepţie unitară a procesului de formare şi perfecţionare a personalului didactic; egalizarea condiţiilor de pregătire a copiilor şi tinerilor, concomitent cu ridicarea nivelului calitativ al procesului instructiv-educativ în toate treptele şi în toate articulaţiile sale.

Conducerea învăţămîntului la toate eşaloanele va fi şi ea eficientă în măsura în care — aplicînd analiza de sistem — va reuşi să surprindă întregul ansamblu de relaţii care constituie structura sistemului, intervenind în sensul perfecţionării lor continue, al coordonării influenţelor care se exercită din interiorul său din afara sistemului, pentru asigurarea concordanţei între evoluţia sistemului de învăţămînt şi cerinţele determinate de schimbările care au loc în ştiinţă şi tehnică, în cultură, în dezvoltarea economico-socială a ţării, a judeţelor şi localităţilor.

1.2. Sistemul de învăţământ ca subsistem al sistemului social global şi al educaţiei permanente. Elementele componente ale sistemului de învăţământ

Din perspectiva teoriei sistemelor, societatea ni se înfăţişează ca un sistem complex, dinamic şi autoreglabil, care cuprinde „totalitatea fenomenelor şi proceselor organic întrepătrunse"[1]. Ea cuprinde „patru sfere principale: economică, social-politică, spirituală şi social-familială. Fiecare din aceste sfere constituind, de asemenea, o totalitate complexă de sisteme"[2].

În viziunea lui Mihai Drăgănescu, societatea ca sistem se înfăţişează ca în modelul următor:



Aşa cum se vede în model şi cum afirmă autorul, „Societatea se autoconduce, intrările ei pentru concepte, materiale, energie, informaţii, în principal, sînt autoservite. Produsele ei (ieşirile-n.n.) sînt consumate pentru menţinerea şi creşterea societăţii. Ceea ce interesează la o societate este atingerea anumitor obiective şi, de aceea, ca ieşire a societăţii pot fi considerate obiectivele majore ale ei"[3]. După opinia lui Mihai Drăgănescu, există două căi de tratare a societăţii ca sistem: una globală (foarte generală, care face abstracţie de structura de detaliu a societăţii) şi alta structurală, care pune în evidenţă subsistemele societăţii şi relaţiile dintre ele.

Sistemul de învăţământ ne apare astfel ca un subsistem al societăţii, ţinînd de sfera activităţii spirituale, dar avînd multiple legături cu celelalte sfere. Se ştie că educaţia şi învăţământul sînt determinate de natura şi dezvoltarea omului ca specie. La rîndul lor, educaţia şi învăţământul au un rol activ asupra societăţii, exercitînd asupra ei influenţe multilaterale, prin intermediul funcţiilor: cognitivă, economică, de formare a conştiinţei şi conduitei morale etc. Exercitîndu-şi funcţia cognitivă, educaţia şi învăţământul asigură transmiterea şi însuşirea de către tinerele generaţii a tezaurului de valori culturale şi a experienţei sociale, a normelor de etică, a tradiţiilor înaintate. Prin funcţia economică, educaţia şi învăţământul pregătesc forţa

1 A f a n a s i e v, V.G., *Despre conducerea stiinţifică si conducerea societăţii ca sistem*, în: Naucinoe upravlenie obscestvem, Moscova, 1968

2 A f a n a s i e v, V.G., *op. cit.*

3 D r ă g ă n e s c u, M i h a i, *op. cit.*, p. 185

de muncă necesară, în conformitate cu cerinţele dezvoltării economiei, ştiinţei şi culturii, asigură integrarea şi adaptarea socială a tinerilor şi adulţilor. În cadrul activităţii de formare a conştiinţei şi conduitei morale, se urmăreşte asimilarea sistemului de idei, concepţii, principii şi norme caracteristice societăţii respective, claselor şi altor grupuri sociale.

În concluzie, ca fenomene şi produse sociale, educaţia şi învăţământul poartă amprenta condiţiilor istorice ale societăţii care îi determină obiectul, conţinutul şi funcţiile. Totodată, „educaţia, fiind acea acţiune socială care mijloceşte şi diversifică relaţiile dintre om şi societate", favorizează „dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin intermediul omului"[1].

Rezultă că sistemul de învăţământ asigură nu doar pregătirea copiilor şi tinerilor, ci şi perfecţionarea adulţilor, el fiind astfel şi un subsistem al sistemului educaţiei permanente care, la rîndul său, include un întreg „complex de obiective, ipoteze, modele formale şi informale de educaţie în familie, şcoală şi societate, „management" educaţional cuprinzînd planificare, structuri, organizare, finanţe etc. şi întreaga tehnologie educaţională incluzînd obiectivele, curriculum-ul, strategii de învăţare, mijloace şi metode de învăţare, tehnici de evaluare ş.a.m.m.d."[2].

Instruirea şi educarea tineretului şi adulţilor, pregătirea lor complexă şi perfecţionarea continuă a pregătirii în consens cu noile achiziţii ale cunoaşterii, cu cerinţele societăţii, în prezent şi în viitor, se asigură în mod organizat, prin instituţii specializate.

Sistemul instituţional al educaţiei cuprinde: învăţământul; aşezămintele de cultură, mass-media; alte forme instituţionalizate ale activităţii educative (societăţi ştiinţifice şi culturale, academii, asociaţii profesionale etc.).

Prin amploare, cuprindere şi organizare, sistemul de învăţământ constituie elementul de bază al sistemului social şi al educaţiei permanente, prin care se asigură formarea iniţială şi perfecţionarea pregătirii copiilor, tinerilor şi adulţilor.

La noi în ţară, sistemul de învăţământ este definit prin hotărîre guvernamentală, pînă la adoptarea noii legi a învăţământului de către Parlamentul României.

1.3. Premise pentru proiectarea unui sistem de învăţământ

1.3.1. Analiza tendinţelor înregistrate pe plan mondial

În ultimele două decenii ale frămîntatului nostru secol asistăm la numeroase dezbateri în legătură cu rosturile învăţământului şi educaţiei într-o societate mereu mai complexă, marcată de numeroase contradicţii care nu ocolesc nici piaţa muncii, nici sistemele social-politice sau pe cele de valori ce urmează să se constituie în rampe de lansare a unor noi profiluri şi destine umane.

Asemenea dezbateri au loc în cadrul unor partide politice şi în guvernele unor ţări din Europa şi din celelalte continente, în diverse asociaţii profesionale ale educatorilor de pretutindeni, în forumuri internaţionale, ca şi în cercurile largi ale opiniei publice şi, cu deosebire, în rîndul tineretului studios.

---

1 N i c o l a, I o a n, *Pedagogie scolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980, p. 21.

2 D a v e, H. R., *Educaţia permanentă si curriculum-ul scolar,* Institutul UNESCO pentru educaţie, Hamburg, 1973.

Problematica lor este deosebit de vastă, abordînd aspecte dintre cele mai diferite: de la obiective şi conţinuturi, la forme şi metode de instruire; de la formule organizatorice vizînd ansamblul sistemelor de la învăţămînt, la cele care privesc învăţarea în grup sau individualizarea instruirii; de egalizarea şanselor de acces în şcolile de toate categoriile la problemele particulare ale unor pături şi categorii sociale (cum ar fi, de exemplu, imigranţii, handicapaţii ş.a.).

Centrele de interes în cadrul dezbaterilor diferă şi ele de la o ţară la alta, de la o zonă geografică la alta. Dacă în unele ţări şi zone se caută încă soluţii pentru lichidarea analfabetismului, în altele se discută despre posibilităţile tinerilor de a opta pentru anumite obiecte de studiu şi programe de învăţămînt.

Din toate aceste dezbateri se desprinde însă un anume consens şi se conturează anumite *tendinţe,* dintre care menţionăm:

• Îmbunătăţirea *calităţii* învăţămîntului şi o mai mare *adaptare* a lui la cerinţele societăţii: educaţia trebuie să se caracterizeze prin *elasticitate* şi *specializare,* dar şi prin realizarea unui *echilibru* între diferitele profiluri şi niveluri de formare. Ea trebuie orientată spre viitor, ţinînd seama de necesităţile concrete.

• *Democratizarea* educaţiei şi învăţămîntului, asigurîndu-se, astfel, şanse egale tuturor grupurilor sociale, elevii putînd să trăiască „într-o societate în care creativitatea şi individualitatea sînt garantate şi apreciate"[1].

• Adoptarea unor măsuri pentru *combaterea abandonului* şcolar şi a repetenţiei.

• *Mărirea duratei învăţămîntului obligatoriu,* concomitent cu *îmbunătăţirea activităţilor destinate orientării* şcolare şi profesionale (aceasta ar urma să se realizeze la vîrsta de 15—16 ani, fiind precedată de „perioade de observare şi orientare"[2] a grupurilor de 10—12 ani).

• Adoptarea unor sisteme de educaţie care permit *dezvoltarea armonioasă* a copiilor şi tinerilor şi un *echilibru* între pregătirea generală şi formarea profesională, ca şi o *unitate* între formarea iniţială şi cea permanentă.

Din această perspectivă, învăţămîntul de cultură generală trebuie să propage „stăpînirea limbii materne, a uneia sau a două limbi străine, a matematicii, istoriei, geografiei, educaţiei cetăţeneşti, precum şi a unor elemente ştiinţifice şi tehnologice"[3].

• *Diversificarea* tipurilor de şcoli, atît în cadrul învăţămîntului general (care nu coincide totdeauna cu cel obligatoriu, acesta din urmă avînd, de regulă, o durată mai mare în ani), cît şi al celui postgeneral, ca premisă pentru o mai mare adaptare a sistemelor şcolare la cerinţele societăţii, ale tineretului studios şi ale adulţilor care se reorientează după obţinerea unei calificări profesionale.

• *Regîndirea conţinuturilor* pe diferitele trepte ale societăţii, din următoarele perspective: introducerea noilor tehnologii ale informării şi comunicării în învăţămînt, în special a informaticii; abordarea interdisciplinară a problemelor lumii moderne; orientarea umanistă, culturală şi internaţională a educaţiei.

• *Reconsiderarea sistemului de admitere* în diferite trepte de şcolarizare şi cu deosebire în învăţămîntul superior, unde candidaţilor trebuie să li se lase o mai mare libertate de alegere.

---

1 UNESCO — *Caracteristicile învăţămîntului din Europa si America de Nord.* În: Annuaire international de l'education, Paris 1988. *Sursa:* Buletin de informare curentă nr. 21 din 17 mai 1988, editat de Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţămînt.

2 *Tendances de l'enseignement européen, Conseil de l'Europe,* Strasbourg, 30 aug. 1989 (Sursă: Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţămînt, Buletin de informare nr. 1/1990).

3 *Op. cit.*

• *Perfecţionarea sistemului de evaluare* a învăţămîntului, luîndu-se în considerare „obiective mai generale, de dezvoltare plenară a elevilor şi pregătirea lor pentru un rol activ, responsabil şi constructiv în societate"[1].

Tipurile de organizare şcolară care se adoptă în diferite ţări ale lumii, rezultat al efortului lor de adaptare la noile condiţii, ţin seamă — aşa cum reiese din sinteza unui studiu elaborat pentru UNESCO de Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice din Franţa[2] — de următoarele elemente:

— aspiraţia maselor la o mai mare democratizare şi la un acces egal la educaţie;

— evoluţia economică, asociată progresului tehnicii şi ştiinţei, precum şi dezvoltării comunicaţiilor şi informării;

— transformarea, rapidă sau progresiv, a condiţiilor de viaţă, consecinţă a schimbărilor operate în domeniul producţiei şi al distribuirii bunurilor de consum;

— modificările metodelor şi tehnicilor educative, modificări ce decurg din cercetările psihologilor şi pedagogilor, din experimente, din rezultatele dobîndite, precum şi din întrebuinţarea mijloacelor de învăţămînt create de tehnologia modernă;

— identitatea culturală a fiecărei naţiuni.

1.3.2. Definirea finalităţilor educaţiei

A educa înseamnă, de fapt, *a orienta, a conduce* pe cineva (elev, student, alte persoane implicate într-un proces de formare sau perfecţionare) către un *scop dinainte stabilit.*

Educaţia ne apare, astfel, ca un *sistem de acţiuni* exercitate în mod conştient, organizat şi sistematic asupra unor persoane sau grupuri de persoane, în vederea transformării personalităţii lor potrivit unor finalităţi la care acestea au aderat.

Reuşita unei activităţi educative depinde în mare măsură de armonizarea cerinţelor sociale cu cele ale fiecărei persoane antrenate într-un proces de formare sau de perfecţionare. Aceste finalităţi ale educaţiei sînt exprimate cu *grade de generalitate diferite.*

Finalităţile cele mai generale ale educaţiei sînt cunoscute sub denumirea de *ideal educativ* şi exprimă *orientările strategice* ale unui sistem educativ într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economico-sociale, ştiinţifice şi culturale a unei ţări, modelul de personalitate care polarizează aspiraţiile unei societăţi la un moment dat. De la „umanismul" Renaşterii la „omul total" al zilelor noastre, de-a lungul istoriei societăţii omeneşti s-au formulat mai multe tipuri de om către care tindeau indivizii şi colectivitatea, ca o sinteză a aspiraţiilor celor dintîi şi cerinţelor celei din urmă. Raportat la condiţiile caracteristice ale ţării noastre, ca şi la tradiţiile noastre culturale şi pedagogice, am putea defini drept *ideal educativ* pentru acest sfîrşit de secol şi mileniu, dar şi pentru anii ce vor urma anului 2000, *formarea, dezvoltarea şi afirmarea plenară a unor personalităţi complexe, creatoare, polivalente,* pregătite pentru viaţă, motivate pentru participare şi responsabilitate, cu mari disponibilităţi pentru autoinstruire şi autoperfecţionare, pentru comunicare interumană, pentru înţelegere şi colaborare internaţională, pentru protecţia mediului înconjurător, capabile să se adapteze la schimbările care au loc în economie, ştiinţă şi cultură, în modul de viaţă.

Idealul educativ este, deci, un model abstract către care se tinde, însă fiecare categorie socioprofesională are un MODEL PROPRIU, mai concret şi mai posibil

---

1 *Op. cit.*

2 Colocviul Internaţional cu privire la evoluţia conţinuturilor educaţiei generale în cursul următoarelor două decenii (Paris, UNESCO, 7—11 iulie 1980). *Sursa:* Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţămînt, Informare curentă, 2—3, 19 ian. 1981

de realizat: modelul de educator, de medic, de militar, de funcţionar, muncitor, întreprinzător, manager etc.

Aceste modele se proiectează şi se realizează în cadrul unor instituţii de învăţămînt, de diferite tipuri şi grade, ale căror finalităţi sînt cunoscute sub denumirea de scop, acesta precizînd rezultatele aşteptate de la fiecare tip şi nivel de şcolarizare.

Deşi au grad de generalitate mai redus în comparaţie cu idealul educativ, nici scopurile nu sînt suficient de precise pentru a permite o riguroasă planificare, organizare, desfăşurare şi evaluare a procesului de învăţămînt într-o anumită instituţie şcolară. Acestei cerinţe de concreteţe şi acurateţe îi corespund obiectivele procesului de învăţămînt (educative sau pedagogice).

Obiectivele educaţionale sînt enunţuri cu caracter finalist, anticipativ, care descriu o intenţie pedagogică, un rezultat aşteptat în finalul procesului de instruire, concretizat într-o schimbare a personalităţii elevilor sau studenţilor, a cursanţilor, în general.

Privite în unitatea lor, se poate spune că *idealul* vizează *finalitatea activităţii educative în ansamblu,* la nivelul întregii societăţi, în timp ce scopurile şi obiectivele orientează desfăşurarea unor activităţi educative determinate şi concrete.

Idealul determină scopurile şi obiectivele, iar acestea concretizează prescripţiile generale ale idealului, pe diverse planuri şi la diferite niveluri şi etape ale activităţii educative.

Scopurile permit o conturare mai clară a idealului educativ, în timp ce obiectivele reprezintă o concretizare a scopului, descriind precis cum trebuie să se comporte copilul, tînărul sau adultul după parcurgerea unui program de formare sau de perfecţionare. Claritatea obiectivelor facilitează atingerea scopului.

Pentru a surprinde şi implicaţiile practice ale relaţiei ideal — scop — obiectiv, sugerăm următorul tablou sinoptic:

Finalitatea educativă	CONŢINUTUL FINALITĂŢII	Domeniul activităţii educative la care se referă
IDEAL	Modelul de personalitate care polarizează aspiraţiile unei colectivităţi sau ale unui grup socioprofesional într-o anumită etapă istorică; orientările strategice ale unui sistem educativ.	Sistemul educativ în ansamblul său sau un subsistem destinat formării unor categorii socioprofesionale
SCOP	Vizează finalitatea unei acţiuni educative determinate, prefigurînd rezultatele aşteptate de la fiecare tip şi nivel de şcolarizare sau de la diferitele elemente componente ale educaţiei (intelectuală, morală, fizică etc.).	• Tipuri de şcoli. • Profilurile de pregătire. • Cicluri de învăţămînt. • Dimensiunile educaţiei (componentele, laturile).
OBIECTIV	Un enunţ care descrie o intenţie pedagogică, rezultatele aşteptate de la un proces instructiv-educativ sau de la o activitate concretă; menite să asigure realizarea unui scop.	• Subsisteme educative.* • Şcoli de diferite tipuri şi grade.* • Discipline de învăţămînt. • Lecţii şi secvenţe de instruire. • Cognitive, afective, psihomotorii.

* Rolul obiectivelor la aceste niveluri este acela de a preciza scopurile. Sînt avute în vedere obiectivele generale ale unui sistem educativ sau cele specifice unui tip de instituţie şcolară.

Obiectivele educative au şi ele grade de generalitate diferite — ceea ce explică de ce nu se poate face o ierarhizare strictă a lor, pe „verticală", delimitîndu-le de scopuri. Pentru exemplificare, vom arăta că, deşi finalităţile unei instituţii de învăţămînt sînt exprimate prin scopuri, acestea vor deveni mai precise şi mai clar exprimate din punct de vedere pedagogic cu ajutorul unor obiective generale. Mai concret, un institut de învăţămînt superior are ca scop formarea de profesori de o anumită specialitate, dar pentru a-l deosebi de un alt institut similar apare necesară şi formularea unor obiective (generale, pentru formarea profesorilor şi specifice, pentru formarea profesorilor de o anumită specialitate), care să precizeze cît mai clar, din punct de vedere pedagogic, scopul respectiv.

În vorbirea curentă însă scopurile formării (perfecţionării) şi obiectivele generale ale unui subsistem (instituţie) de învăţămînt sînt folosite în aceeaşi accepţiune, ceea ce ne obligă să precizăm sensul şi semnificaţia atribuite termenilor cu care operăm, pentru a evita orice ambiguitate sau confuzie.

În ultimă instanţă, fiind vorba de finalităţi ale educaţiei şi instrucţiei, important este să le precizăm cît mai clar, chiar dacă ele vor fi denumite diferit (scopuri sau obiective generale, în cazul finalităţilor sistemului de învăţămînt, al unui program de formare şi de perfecţionare).

De altfel, sînt şi autori care fac distincţie între finalităţi, scopuri şi obiective. Este cazul autorilor lucrării „Definirea obiectivelor educaţiei" (E.D.P., 1979), *Viviane* şi *Gilbert de Lansheere,* care consideră că există şi trei mari niveluri de definire a obiectivelor educaţiei.

(I). Primul, şi cel mai general, este acela al FINALITĂŢILOR SAU SCOPURILOR EDUCAŢIEI („ceea ce apare ca încheiere şi totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există"). Exemplu: „Formarea omului, respectîndu-i natura" sau „Dezvoltarea personalităţii".

(II). Obiectivele, definite după marile categorii comportamentale (taxonomiile). Ele permit să se arunce o punte între finalităţile şi scopurile educaţiei şi acţiunea cotidiană, indicînd tipul de comportament (cognitiv, afectiv sau psihomotor) vizat prin educaţie.

(III). OBIECTIVELE OPERAŢIONALE. Acestea informează educatorul asupra comportamentelor observabile care trebuie realizate prin activităţi concrete de instruire şi educare.

La rîndul său, *Krathwohl* distinge trei niveluri de specificitate a obiectivelor „ÎN FUNCŢIE DE ÎNTREBUINŢAREA PE CARE VREM SĂ LE-O DĂM": *scopurile cele mai generale* „spre care pot tinde mai mulţi ani de instruire sau pe care ar putea să le urmărească orice şcoală de un anumit grad"; *obiectivele comportamentale,* care permit să descompunem scopurile generale în scopuri specifice; *obiectivele operaţionale,* care asigură analiza cea mai detaliată, la nivel de lecţie.

Aşadar, există o diversitate de opinii cu privire la finalităţile educaţiei (înţeleasă în sens larg, ca proces organizat de formare şi perfecţionare), la denumirea şi clasificarea lor după anumite criterii. Un motiv în plus pentru a susţine punctul de vedere exprimat mai sus, potrivit căruia important este să formulăm clar aceste finalităţi, mai ales atunci cînd proiectăm un sistem de învăţămînt şi o lege care să-l consfinţească.

Configurarea profilului uman, dezvoltarea lui armonioasă (fizică, intelectuală, morală, cetăţenească, tehnologică, ecologică, estetică etc.) urmează să se reflecte în mod corespunzător în structura sistemului de învăţămînt, în conţinuturi, ca şi în metodele de educaţie.

De asemenea, scopurile şi obiectivele şcolilor de diferite grade şi tipuri vor fi explicitate o dată cu descrierea acestora, clarificînd, astfel, finalităţile lor socio-umane.

1.3.3. Precizarea conceptelor cultură generală şi „cultură profesională," a implicaţiilor acestora pentru sistemul de învăţămînt şi pentru conţinuturile învăţării

Şi în legătură cu aceste două concepte se poartă azi numeroase discuţii, atît cultura generală cît şi cea profesională avînd caracter dinamic, determinat de dinamica însăşi a dezvoltării ştiinţei, tehnicii, tehnologiei, economiei şi culturii, societăţii în general.

Cultura generală a fost şi rămîne o dimensiune importantă a omului contemporan, o latură fundamentală a pregătirii lui, care-i asigură accesul la tezaurul cunoaşterii umane, oferindu-i cunoştinţele de bază absolut necesare orientării sale în spaţiul socio-cultural, naţional şi universal, temelia unei formări profesionale temeinice, ca şi capacitatea de adaptare la schimbări, de comunicare interumană. Ea oferă, deci, premisele necesare unei dezvoltări polivalente şi armonioase a copiilor, tinerilor şi adulţilor, vizînd toate laturile pregătirii omului de azi şi de mîine: intelectuală, morală, fizică, tehnologică şi estetică.

Departe de a fi un sistem închis, cultura generală — fără a deveni enciclopedică — se lărgeşte şi se diversifică, îmbogăţindu-se cu noi elemente.

Cultura generală se realizează practic prin educaţie, acesteia cerîndu-i-se „să fie în aceeaşi măsură adaptată mediului natural uman, psihologiei copilului sau adultului, nivelului cunoaşterii şi cerinţelor societăţii"[1]

În "Proiectul de plan pe termen mediu" (1984—1989) adoptat de conferinţa Generală UNESCO, la cea de a IV-a Sesiune extraordinară (Paris, 1982), sînt subliniate şi alte idei importante în legătură cu problema în discuţie, şi anume:[2]

- „educaţia trebuie să pregătească pentru viaţă în cadrul unei societăţi în schimbare şi pentru integrarea în lumea muncii, să stimuleze creativitatea şi iniţiativa, spiritul critic";
- „pentru a reduce decalajul dintre nivelul cunoştinţelor şi al valorilor, pe de o parte, şi conţinuturile programelor, pe de altă parte", apare necesară „includerea în programe a unor cunoştinţe care să contribuie la înţelegerea problemelor actuale privind pacea şi dezarmarea, drepturile omului şi ale popoarelor, mediul înconjurător etc.";
- „este necesar să se definească criterii de selecţie a elementelor esenţiale, să se transmită cunoştinţe cu caracter universal şi elemente fundamentale ale ştiinţei şi tehnicii, să se asigure cunoaşterea limbii, a valorilor autohtone.";
- „una din funcţiile esenţiale ale educaţiei este transmiterea moştenirii culturale", educaţia, la rîndul ei, fiind „indispensabilă dezvoltării şi înnoirii culturii".

Dezbaterile privind sfera de cuprindere a conceptului de „cultură generală" conduc la concluzia că aceasta ar trebui să cuprindă studierea următoarelor domenii: limba şi literatura maternă; 1-2 limbi străine de circulaţie internaţională; bazele ştiinţelor numite fundamentale: matematica, fizica, chimia şi biologia; noţiuni de informatică şi tehnică de calcul, de microelectronică, cibernetică şi robotică, bazele tehnologiilor moderne şi cu deosebire a celor de vîrf; elemente de metodologia cercetării ştiinţifice; cunoştinţe politice, filosofice, psihologice, pedagogice,

---

1 *Conférence générale — Quatrième session extraordinaire,* UNESCO, Paris, 1982. Projet de plan à moyen terme (1984—1989), 20 p. *Sursa:* Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţămînt, buletin nr. 2—3/19 ian. 1983.".

2 *Op. cit.*

sociologice şi economice, de logică; noţiuni de literatură şi artă, de istorie şi geografie, cu deschideri către cultura europeană şi a întregii omeniri; cunoştinţe de ecologie, puericultură, viaţă de familie; metode şi tehnici de muncă intelectuală, de autoinstruire şi autoperfecţionare. Şi această înşiruire (impresionantă prin dimensiune) ar putea continua, cu riscul însă de a friza enciclopedismul care, datorită ritmului de apariţie şi perimare a informaţiilor, nu mai este posibil şi nici necesar.

Domeniile, ca şi conţinutul programelor, vor fi selecţionate în raport de nivelul de şcolaritate (general sau postgeneral), de particularităţile grupelor de vîrstă, de obiectivele educaţiei în fiecare etapă a dezvoltării societăţii, de cerinţele ei prezente şi de viitor.

Datorită dinamismului şi complexităţii vieţii contemporane, a schimbărilor profunde care se produc în ştiinţă şi tehnică, în economie, în lumea muncii şi în cea a profesiilor, în cultură şi în modul de viaţă al oamenilor, precum şi pentru a evita supraîncărcarea elevilor şi studenţilor, se conturează tot mai mult două caracteristici ale culturii generale: *elasticitatea* şi *flexibilitatea,* singurele în măsură să ajute omul şi colectivitatea la realizarea unui proces firesc de adaptare şi integrare socială.

Cea dintîi (elasticitatea) permite o delimitare „din mers" a domeniului, eliminînd şi preluînd elemente componente în raport de cerinţele societăţii, dar şi de cele individuale şi de grup, în timp ce a doua (flexibilitatea), opusă construcţiilor fixe din arhitectură permite gruparea şi regruparea cunoştinţelor, în cadrul domeniului, în raport de nevoile reale ale unor tipuri de şcoli şi de nivelurile de studii.

Desigur, o precizare mai riguroasă a conceptului de cultură generală (ca şi a celui de cultură profesională) şi a implicaţiilor în planul formării copiilor şi tineretului comportă dezbateri mai ample, organizate la noi în ţară, cu participarea cadrelor didactice, a specialiştilor din cercetare şi din diferite domenii de activitate, a oamenilor de ştiinţă şi cultură, precum şi a părinţilor, elevilor şi studenţilor înşişi.

În ceea ce priveşte cultura profesională (concepută ca un sistem de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi care permit exercitarea unei anumite profesii sau a unui grup de profesii înrudite), ea se bazează pe cultura generală cu care se află în relaţie de condiţionare reciprocă. „Formarea profesională adecvată nu exclude ci, dimpotrivă, presupune un orizont de cultură generală cît mai larg, astfel încît muncitorul sau specialistul să înţeleagă mecanismul complex al sistemului social global, rolul fiecărei profesii în acest sistem şi să beneficieze de progresele înregistrate în alte domenii, în vederea perfecţionării activităţii din propriile domenii de activitate. E adevărat că meseria se poate învăţa, într-o primă aproximaţie, şi fără o pregătire general culturală prea largă a elevilor. Dar numai într-o primă aproximaţie, cînd elevul, sub îndrumarea maistrului instructor, poate realiza unele repere de complexitate redusă. El nu va mai fi însă capabil ulterior, cînd activitatea profesională îl va pune în situaţii mai complexe, să depăşească decît cu greu stadiul pregătirii meşteşugăreşti, să facă faţă exigenţelor producţiei moderne, bazată pe calificare superioară şi policalificare, pe inovaţie şi creativitate — atribute specifice numai unor muncitori şi specialişti a căror pregătire profesională e grefată pe o cultură generală corespunzătoare"[1]

La rîndul ei, cultura profesională (şi/sau de specialitate) asigură finalizarea culturii generale, dinamica dezvoltării ei în funcţie de cerinţele societăţii, o îmbogăţeşte cu noi elemente privind tehnologiile, conducerea economiei etc.

---

1 Jinga, Ioan. *Educaţia în perspectiva unei noi calităţi,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987, p. 57.

1.3.4. Elaborarea principiilor care vor sta la baza sistemului de învăţământ

La baza oricărui sistem de învăţământ stau anumite principii, anumite idei fundamentale pe care se întemeiază activitatea în interiorul sistemului, precum şi relaţiile lui cu mediul social.

Dacă la nivelul procesului de învăţământ lucrurile sînt clare, aici acţionînd principiile didactice consacrate de-a lungul timpului de cercetarea psihopedagogică şi experienţa practică, la nivelul sistemului formularea principiilor care-l guvernează se realizează pe baza orientărilor social-politice ale guvernului, care promovează legea şi ale forumului legislativ care o aprobă.

În raport de aceste orientări, orice lege referitoare la învăţământ trebuie să răspundă unor probleme, cum sînt:

— dreptul la educaţie;

— libertatea de opţiune, adică a posibilităţii de a putea alege tipul de şcoală şi forma de învăţământ în raport de aspiraţii, aptitudini şi posibilităţi;

— condiţiile de acces şi de pregătire (şanse egale sau nu, gratuitate sau taxe, stimulente pentru elevii dotaţi şi pentru cei dezavantajaţi din punct de vedere material sau handicapaţi, învăţămîntul pentru minorităţile naţionale etc.);

— accesul la forme superioare de învăţământ şi posibilitatea reorientării pe parcursul studiilor;

— atitudinea şcolii faţă de educaţia permanentă (o încurajează şi o facilitează sau nu);

— relaţia şcoală-biserică, şcoală-familie, şcoală- comunitate şi alte asemenea.

Toate acestea conferă sistemului de învăţământ o anumită personalitate şi permite să se aprecieze în ce măsură el răspunde cerinţelor societăţii în care funcţionează, orientărilor şi tendinţelor progresiste, moderne, existente pe plan mondial.

1.4. Învăţământul şi şcoala, privite din perspectiva teoriei sistemelor

Esenţială pentru conceptul de sistem este — aşa cum am mai arătat — mulţimea relaţiilor dintre elementele sistemului, dintre acestea şi sistemul propriu-zis (ansamblul elementelor privite ca un tot), dintre sistem şi mediul înconjurător.

Învăţământul şi şcoala sînt două subsisteme ale sistemului social global, cu care comunică multiplu în ambele sensuri ale circuitului informaţional: învăţământul în ansamblul său şi fiecare unitate în parte primesc nenumărate solicitări şi impulsuri de la societate; societatea, la rîndul ei, este influenţată pe multiple planuri de „produsele" sistemului de învăţământ şi ale fiecărei unităţi şcolare.

Societatea formulează necontenit cerinţe faţă de şcoala de diferite grade şi profiluri, în raport de idealul educativ şi de evoluţiile sale prezente şi viitoare. Şcoala, prin calitatea pregătirii, prin trăsăturile de voinţă şi caracter pe care le formează tinerilor, prin conştiinţa şi conduita lor, îşi pune amprenta asupra evoluţiei societăţii, a nivelului general de cultură şi cunoaştere al poporului, influenţînd puternic dezvoltarea forţelor de producţie, relaţiile de muncă şi sociale, calitatea şi eficienţa activităţii în toate domeniile.

Se ştie că omul nu este şi nu poate fi produsul unei singure instituţii de învăţământ. El se formează, în timp, sub influenţa familiei, a şcolii şi a mediului social. Acestea trebuie să-şi coreleze şi să-şi potenţeze eforturile şi acţiunile, orientîndu-se constant, prin forme şi metode de educaţie specifice, spre realizarea obiectivelor propuse.

Educaţia economică, de pildă, pentru a da roadele scontate trebuie începută din familie, continuată la grădiniţă şi pe toată durata şcolarităţii, pînă la integrarea

tînărului într-o activitate socială utilă, dar şi după aceea, la locul de muncă şi dincolo de el, prin mijloacele comunicaţiilor de masă, programele de educaţie economică fiind mereu adaptate la cerinţele vieţii, ele vizînd gîndirea economică clară şi un comportament în muncă bazat pe eficienţă.

Realizarea acestei componente a educaţiei multilaterale presupune însă un şir de corelaţii între programele diferitelor unităţi de învăţămînt şi educaţie, între acestea şi dezvoltarea economico- socială a ţării, între şcoală şi familie, între şcoală şi unităţile economice, între şcoală şi aşezămintele de cultură etc., dar şi între sistemul de învăţămînt în ansamblu şi societate.

Se ştie, de asemenea, că realizarea unui standard de viaţă mai înalt presupune, între altele, un amplu proces de modernizare a întreprinderilor, de înnoire a produselor şi de îmbunătăţire calitativă a lor. Din perspectivă sistemică, acest lucru presupune:

- modernizarea învăţămîntului pe multiple planuri (obiective, conţinuturi, forme şi metode de instruire, formarea şi perfecţionarea personalului didactic etc.), la nivel de sistem;
- modernizarea activităţii fiecărei unităţi de învăţămînt (dotare, tehnologii de instruire, evaluare etc.);
- realizarea pregătirii şcolare din perspectiva modernizării economiei şi trecerii la economia de piaţă prin conlucrarea şcolii (profesionale, liceale, superioare, de maiştri, postuniversitare etc.) cu întreprinderile şi cu institutele de cercetare ştiinţifică şi tehnologică, cu cele de marketing şi de management etc., ca premisă pentru proiectarea şi realizarea într-o cît mai strînsă corelare cu competenţele cerute viitorilor absolvenţi pe diferite trepte de şcolarizare.

Analiza de sistem pretinde învăţămîntului şi o abordare interdisciplinară mai accentuată a conţinuturilor activităţii instructiv-educative. „În esenţă — subliniază *D'Hainaut* — aceasta constă în a organiza învăţămîntul în aşa fel încît să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cît mai variate posibil. Domeniile sale privilegiate vor fi, evident, cele care cuprind conceptele şi principiile cele mai largi; teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia constituie domenii interdisciplinare susceptibile de a furniza principii şi concepte aplicabile în domenii foarte variate"[1].

Organizarea învăţămîntului pe obiecte distincte nu poate fi o stavilă de netrecut în abordarea interdisciplinară a unor probleme, a căror înţelegere depăşeşte domeniul strîmt al unei singure discipline. Asemenea probleme sînt, de exemplu, dezarmarea, resursele, energia, poluarea, morala ş.a., ele putînd fi abordate din unghiuri diferite, analizate şi interpretate cu ajutorul mai multor discipline din planurile de învăţămînt, integrate în noi contexte şi privite prin prisma implicaţiilor pentru destinul omului şi al planetei.

„Avantajul fundamental al abordării interdisciplinare este acela de a favoriza transferul şi prin urmare rezolvarea de noi probleme, de a da vederi mai generale, de a decompartimenta şi de a reduce tentaţia dogmatismului..."[2].

Să ne gîndim din această perspectivă, la relaţiile ştiinţe fundamentale — tehnologii — practică în producţie, a căror rezultantă reprezintă, în ultimă instanţă, pregătirea în meserie a elevilor din şcolile profesionale sau din liceele industriale. Corelarea nu este şi nici nu poate fi, în condiţiile învăţămîntului bazat pe obiecte distincte, realizată deplin prin programele şcolare, dar ea se poate realiza prin conlucrarea profesorilor, inginerilor şi a maiştrilor instructori încă din faza de planificare calendaristică a conţinutului activităţilor teoretice şi practice. Fără a simplifica prea mult lucrurile, susţinem că o asemenea conlucrare pe toată durata

---

1 D'Hainaut, L. (coordonator), *Programe de învăţămînt şi educaţie permanentă*, E.D.P., Bucureşti, 1981, p. 214.

2 Op. cit., p. 214.

instruirii, nu poate avea decît efecte pozitive asupra formării viitorilor muncitori. Unele inițiative există deja: au fost elaborate culegeri de probleme la matematică, fizică și chimie, cu un conținut adecvat profilurilor și meseriilor pentru care se pregătesc elevii; cu prilejul predării-învățării unor cunoștințe din domeniul fizicii și al chimiei, profesorii le prezintă elevilor aplicațiile existente sau posibile în activitatea profesională desfășurată în întreprinderi; unele fenomene, procese sau probleme sînt abordate concomitent din perspective diferite și în contexte diferite (cazul purității aliajelor realizate în spațiul cosmic; comportamentul organismelor în condițiile imponderabilității și ale izolării; rezultatul colaborării diferitelor științe pentru elucidarea cauzelor unor boli, cum sînt: cancerul sau SIDA, sau pentru elaborarea unor mașini-unelte ori instalații automate și a roboților industriali; succesele obținute de ingineria genetică în domeniul obținerii unor specii de plante și animale de mare productivitate etc.); inginerii și maiștrii-instructori, la rîndul lor, le prezintă noile tehnologii și programele de modernizare a produselor din perspectiva impactului recentelor cuceriri ale științelor (matematică, fizică, chimie, biologie, economie, ecologie, ergonomie, management etc.) asupra producției de bunuri materiale, efectele acestui impact asupra calității și fiabilității produselor, a eficienței activității economice.

Abordarea sistemică pune într-o lumină nouă și alte probleme importante ale învățămîntului, cum ar fi: *inovația didactică* și *conducerea.*

Se știe că există multe inovații în unele școli dar ele nu se extind, adesea, nici măcar la nivelul unităților unde s-au născut și aplicat, datorită cunoscutei rezistențe la schimbări a educatorilor.

Trecerea de la inovația într-un microsistem (clasă, an de studiu, școală, localitate) la cea într-un sistem mai vast (județ) sau la scara întregului învățămînt (macrosistem) pune și soluționează o seamă de probleme privind sensibilizarea, argumentarea și convingerea, conservarea informațiilor, perfecționarea modelelor propuse prin contribuția de gîndire și experiență a unor educatori care lucrează în medii școlare diferite (din punct de vedere al profilului, meseriei, dotării, tradițiilor culturale etc.), dar și probleme de ordin economic și de etică profesională (ca în cazul modelului învățării eficiente în clasă și în școală, care cere un efort suplimentar din partea cadrelor didactice și afectează simțitor sistemul de meditații plătite, practicat încă pe scară destul de largă, datorită nu numai dezinteresului elevilor pentru studiu sau incapacității unora dintre ei, ci și datorită menținerii unor metode de instruire anchilozate și a imperfecțiunilor concursurilor de admitere în diferite forme de învățămînt).

„A inova — se afirmă într-o lucrare intitulată „Educatorul și cercetarea sistemică" (publicată în 1976 la Paris în Press de l'Unesco) — înseamnă întotdeauna a intra mai mult sau mai puțin în conflict cu sistemul înconjurător, înseamnă să te lovești de structuri, obiceiuri, prejudecăți sau de simpla inerție. Acest conflict îl poți avea cu colegii, cu mediul sau cu administrația centrală. În toate cazurile, modurile de rezolvare a acestor conflicte constituie o coordonată majoră în conducerea inovației". Iar acest lucru —susținem noi — se asigură mai lesne în condițiile tratării sistemice a inovației didactice, pentru că se pot sesiza mai bine interrelațiile dintre educatori, forme de organizare, metode de instruire, mijloace de învățămînt și materiale didactice, în vederea atingerii obiectivelor stabilite.

Abordarea sistemică ne permite și corelarea inovație — obiective, fără de care orice inovație didactică este respinsă de practica școlară. Degeaba se vor strădui, de exemplu, profesorii de biologie să-i determine pe elevi să învețe conștient, dacă ei intenționează să dea examen de admitere la o facultate unde li se pretinde să memoreze textul din manual cuvînt cu cuvînt! În acest caz, motivația nouă pe care-și propun s-o creeze educatorii elevilor în favoarea învățării conștiente — care este mai durabilă decît cea mecanică și favorizează învățarea continuă — n-o poate înlocui pe cea veche, izvorîtă din dorința de a intra la facultate.

Demonstrînd superioritatea învăţării conştiente faţă de cea mecanică, profesorul — în condiţiile unei abordări sistemice — nu-i va depuncta, cu prilejul evaluării, pe acei elevi care — constrînşi de rigorile examenului — vor reproduce lecţia din manual, ştiind că, după admitere, ei vor renunţa la acest mod de lucru.

În general, atunci cînd se aplică o inovaţie pe scară mai largă, abordarea sistemică permite realizarea conexiunii inverse prin solicitarea şi primirea de către instituţia, colectivul sau persoana care aplică inovaţia, a unei cantităţi de informaţii relevante pentru introducerea corectărilor ce se vor impune, eventual, şi care n-au putut fi prevăzute de la început, realizîndu-se astfel o armonizare a inovaţiei cu situaţia pedagogică concretă.

Similar se pune problema şi atunci cînd ne referim la procesele de conducere a învăţămîntului şi a şcolii, deoarece aceste procese şi grupurile de interacţiune sînt corelate printr-un sistem de comunicaţii şi se bazează pe un sistem informaţional.

Modificările care apar în oricare din elementele procesului de conducere se resimt în ansamblul sistemului şi reciproc.

Aşa, de exemplu, defecţiunile (destul de frecvente în practică) ce apar în comunicarea şi motivarea unor decizii au consecinţe negative asupra bunului mers al unităţii, deoarece personalul (didactic sau administrativ) nu-şi asumă răspunderi pe care nu le înţelege sau nu le acceptă dacă nu este suficient motivat.

Erorile produse la nivelul oricărei funcţii de conducere se repercutează asupra celorlalte şi a întregului proces. Presupunînd că planificarea muncii la nivelul unui inspectorat şcolar sau al unei instituţii este bună, dar organizarea neadecvată, nu ne putem aştepta ca obiectivele stabilite să fie realizate la un nivel optim de performanţă, oricît de bine intenţionaţi ar fi oamenii din domeniul execuţiei.

Rezultă că *numai prin aplicarea teoriei sistemelor la procesele de conducere putem avea atît o viziune de ansamblu asupra acestora, cît şi corelaţii corespunzătoare între diferitele lor elemente.*

La nivel de microsistem, cum este cazul unei lecţii — principala formă de organizare a procesului de învăţămînt — privită ca „ansamblu structural şi funcţional în acelaşi timp“[1], se impune, de asemenea, o abordare sistemică.

Analiza de sistem aplicată unei lecţii echivalează, în concepţia profesorului universitar Ioan Cerghit, cu „analiza obiectivă a fiecărei componente în parte, încercarea de a descifra rolul şi funcţiile posibile de îndeplinit ale fiecărei părţi, prin raportare la întreg şi a întregului prin raportare continuă la componentele sale“, ceea ce „oferă un sprijin real construirii unui prototip de lecţie echilibrat, integrativ, capabil să valorifice la un nivel superior resursele umane şi material-didactice angajate în vederea pregătirii şi învăţării circumscris în limitele unei lecţii date“[2].

De altfel, întreaga tehnologie didactică modernă (înţeleasă ca un ansamblu de obiective, conţinuturi, forme de organizare, mijloace de învăţămînt, metode şi tehnici de predare-învăţare-evaluare) are ca punct de plecare perspectiva sistemică asupra activităţii instructiv-educative, singura în măsură să ofere un cadru teoretic-metodologic adecvat unei tehnologii bazate pe calitate şi eficienţă.

Este şi motivul care ne îndeamnă să pledăm pentru reconsiderarea teoriilor pedagogice tradiţionale din perspectiva teoriei sistemelor, adaptîndu-le (în măsura în care acest lucru este posibil) la cerinţele noii viziuni integratoare sau înlocuindu-le cu altele, construite pe aceste noi achiziţii ştiinţifice care ne vor permite, într-un viitor apropiat, utilizarea pe scară mai largă a modelelor cibernetice şi a calculatoarului electronic atît în domeniul instruirii, cît şi în cel al evaluării şi autoevaluării.

---

1 Cerghit, Ioan (coord.) *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, EDP, Bucureşti, 1983, p. 24.

2 *Op. cit.*, p. 24.

Capitolul 2.

CONDUCEREA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT — PROBLEME GENERALE

2.1. Ştiinţa conducerii; scurt istoric

Studierea, însuşirea şi aplicarea ştiinţei conducerii în toate domeniile (politic, economic, social, tehnic, spiritual) se impune ca o necesitate, ca o condiţie sine qua non a valorificării maxime a potenţialului uman şi material de care dispune societatea, în vederea realizării unor noi standarde de civilizaţie.

Dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, implicaţiile sociale ale aplicării cuceririlor necesare, creşterea amplorii şi complexităţii fenomenelor economice şi sociale exclud orice încercare de a acţiona numai pe baze empirice, pe intuiţie şi bun simţ.

Viaţa socială, pe orice treaptă a ei, producţia cu toate verigile sale sînt de neconceput fără precizarea locului fiecărui om în cadrul sistemului social, fără diviziunea muncii, fără stabilirea proporţiilor între diferite sfere ale acesteia, fără respectarea unei anumite ordini şi organizări, fără legătura de comunicare reciprocă între oameni, fără schimbul de activităţi şi de produse ale muncii lor.

Dacă la început problemele conducerii propriu-zise erau tratate împreună cu cele privind raţionalizarea producţiei şi a muncii, ulterior, conducerea s-a desprins ca activitate distinctă, constituindu-se treptat într-o disciplină ştiinţifică de sine stătătoare. Organizarea concretă a procedeelor de producţie şi raţionalizarea muncii au devenit, la rîndul lor, discipline de sine stătătoare, cu pronunţat caracter tehnico-inginerese.

Spre a înţelege mai bine procesul de constituire a ştiinţei conducerii, vom prezenta succint cîteva opinii ale unor specialişti ai domeniului, începînd cu pionierii acestuia: **Frederick Taylor** (1856—1915) şi **Henri Fayol** (1841—1925).[1] Primul îşi începe activitatea ca muncitor necalificat, devenind apoi, succesiv, modelor şi mecanic, şef de echipă, maistru, inginer. Este considerat principalul artizan al „organizării ştiinţifice", punînd *bazele organizării şi conducerii la nivelul locului de muncă, atelierului şi secţiei.* Activitatea proprie în producţie i-a permis să observe că directorii şi alţi conducători de întreprinderi foloseau în munca lor *metode empirice.* El ajunge la concluzia că *multe din responsabilităţile* considerate a fi resortul *direcţiunii trebuie lăsate lucrătorilor;* în sarcina conducerii urmau să rămînă metodele şi normele de muncă şi stabilirea stimulentelor de sporire a producţiei. Pe baza unor studii şi experienţe îndelungate, Taylor a arătat că, prin folosirea vechilor metode de muncă se pierdeau importante resurse materiale şi umane şi că

1 Opiniile respective sînt cuprinse în caietul documentar nr. 7/1970, elaborat de Oficiul de documentare al fostei Academii de Învăţămînt Social-Politic.

remediul consta într-o *organizare ştiinţifică, bazată pe reguli şi principii bine definite.* După părerea lui, *esenţa „organizării ştiinţifice"* constă în următoarele:

1. *Eliminarea metodelor empirice* şi descoperirea elementelor fundamentale ale muncii printr-o metodă ştiinţifică.

2. *Pregătirea muncii* să devină o *funcţie de conducere* (să nu fie lăsat fiecare lucrător să-şi aleagă propriile lui metode).

3. Înlocuirea stimulării eforturilor individuale cu *selecţionarea şi formarea lucrătorilor,* cu *dezvoltarea cooperării* în procesul muncii.

4. *Delimitarea activităţii între conducere şi execuţie,* încît fiecare să îndeplinească sarcinile pentru care este cel mai bine pregătit, sporind astfel eficacitatea muncii.

Deşi această metodă de organizare ştiinţifică enunţată de Taylor conţine elemente pozitive, raţionale, ea are o lacună importantă constînd în faptul că, acordînd o atenţie principală laturii tehnice şi organizatorice a producţiei, *scapă din vedere omul,* pe care caută să-l adapteze maşinii.

Prima încercare de aplicare a unor elemente din sistemul lui Taylor în Europa se consideră că a fost făcută la „Ţesătoria de bumbac din Piteşti" — 1907, ceea ce demonstrează interesul burgheziei din România pentru metodele de intensificare a exploatării şi sporirii profiturilor.

Taylor şi discipolii săi (Henry Grantt, Frank şi Lillion Gilberth, M. L. Cooke, H. Emerson ş.a.) nu au reuşit să dezvolte însă un corp sistematic de cunoştinţe în ciuda contribuţiilor importante pe care le-au adus la ştiinţa conducerii, în principal pentru că ei nu aveau un cadru conceptual adecvat.

Tatăl conceptului despre procesul conducerii, chiar dacă aşa cum spune profesorul Harold Koontz, „multe din odraslele sale nu şi-au cunoscut tatăl", este considerat **Henri Fayol.** Inginer minier, director al minelor din Commentry şi apoi conducătorul societăţii, el a încercat pentru prima oară să elaboreze o *„doctrină administrativă" aplicabilă la toate formele de cooperare umană organizată.*

În lucrarea sa principală „Administration industrielle et générale" publicată la Paris în 1916, Fayol a încercat să formuleze *principiile generale* ale conducerii întreprinderii, între care: diviziunea muncii, autoritatea, disciplina, unitatea de comandă, remuneraţia, centralizarea, ierarhia, ordinea, echitatea, stabilitatea, iniţiativa.

Unul din conceptele principale emise de Fayol este acela de *„funcţiune" a întreprinderii,* adică de *grupuri omogene de operaţiuni necesare pentru atingerea scopului urmărit. Funcţiunile esenţiale ale întreprinderii* erau după părerea sa în număr de şase: 1) administrativă (prevedere, organizare, comandă, coordonare şi control); 2) financiară; 3) contabilă; 4) tehnică (de producţie); 5) comercială; 6) de securitate (apărarea împotriva riscurilor). În concepţia sa, funcţia administrativă are un caracter mai general, fiind realizată de întreg personalul de conducere din întreprindere. Fayol a criticat tipul funcţional de organizare a întreprinderilor preconizat de Taylor, tip care încălca principiul unităţii de conducere.

Datorită contribuţiei sale, conducerea ştiinţifică a fost ridicată de la nivelul locurilor de muncă şi al atelierelor la acela al întreprinderii în ansamblu, prin îmbinarea diferitelor ei compartimente şi a legăturlor necesare unei funcţionări corespunzătoare. El a încercat să desprindă o teorie a conducerii dar nu se poate spune că a reuşit să formuleze legile care exprimă raporturile necesare care guvernează activitatea întreprinderilor şi cu atît mai puţin de a înlănţui aceste legi într-o teorie a informaţiei, previziunii, deciziei etc, care sînt proprii conducerii moderne.

Ca o reflectare a acestor cercetări, în perioada dintre cele două războaie mondiale, au existat şi *în ţara noastră* unele preocupări în acest domeniu. Astfel, prin participarea la activitatea unor organisme internaţionale s-au putut cunoaşte ideile care aveau circulaţie în acea vreme şi rezultatele unor experienţe efectuate în ţări mai avansate economic, iar prin adaptarea lor la condiţiile specifice se urmărea *iniţierea unei mişcări similare* şi în România[1]. Acestea sînt atestate de *înfiinţarea în 1927 a Institutului Român pentru Organizarea Ştiinţifică* (I.R.O.M.), de dezbaterile care au avut loc în cadrul lui şi de acţiunile întreprinse.

Cercurile de afaceri din România, care au organizat înfiinţarea I.R.O.M.-ului, căutau să întărească industria autohtonă în faţa concurenţei tot mai puternice a capitalului din afară şi să-şi mărească profiturile.

Demnă de a fi remarcată este însă poziţia unor eminenţi oameni de ştiinţă, ca: prof. G. Marinescu, G. Ţiţeica, V. Madgearu, Gh. Ionescu-Siseşti şi alţii care opinau pentru ieşirea din domeniul empirismului şi trecerea în domeniul organizării şi conducerii raţionale, ştiinţifice, ca şi pentru adaptarea principiilor generale şi experienţei altora la condiţiile şi realităţile economiei româneşti. Dacă preocupările iniţiale erau axate în special pe aspectele raţionalizării producţiei şi muncii, ceva mai tîrziu, în urma rapoartelor Biroului Internaţional al Muncii din Geneva, care subliniau că peste jumătate din risipa existentă în industrie se datoreşte direcţiunii, au atras atenţia industriaşilor din România asupra importanţei factorului conducere în activitatea întreprinderilor. Prima experimentare în acest domeniu se consideră că a fost efectuată la noi în Uzinele Lemaître din Bucureşti, prin 1925—1926. Experienţa a constat în stabilirea unei organigrame, care încerca să prezinte grafic structura funcţională a întreprinderii şi legătura serviciilor administrative cu atelierele. Preocupări şi experimentări care urmăreau introducerea conducerii raţionale a producţiei în întreprinderi au existat apoi la S.T.B., Industria Sîrmei, Societatea Lupeni, Reşiţa, Uzinele Titan-Nădrag-Călan, Căile Ferate, iar în agricultură, la unele ferme ale statului.

Evoluţia ideilor şi concepţiilor privitoare la organizarea şi conducerea întreprinderilor ne arată că teoria respectivă are un caracter secvenţial, limitat la unităţi economice ce acţionează într-un mediu concurenţial. Însuşi obiectul conducerii oferă, deci, puţine şanse pentru închegarea unei teorii ştiinţifice, la nivel macroeconomic.

Conducerea (sau managementul, cum i se mai spune) datează (în formele ei rudimentare) încă de la începutul societăţii omeneşti, motiv pentru care istoricii domeniului o consideră a fi o „artă veche". La început şi mult mai tîrziu după aceea, conducerea se realiza nemijlocit, între conducător şi activitatea condusă neexistînd, ca în zilele noastre, o întreagă reţea de structuri organizatorice ierarhice sau miraculoasele calculatoare electronice.

Pe măsură însă ce fenomenele conducerii s-au dezvoltat, s-au diversificat şi au devenit mai complexe, ele nu au mai putut fi controlate nemijlocit, sistematizate şi integrate rapid, datorită numărului mare de elemente şi forme de manifestare care depăşeşte puterea de cuprindere a conducătorului şi a colaboratorilor lui.

Într-o instituţie mare (şi cu atît mai mult la scara întregii societăţi), între conducători şi activităţile conduse se interpun o seamă de norme, de metode şi tehnici elaborate ştiinţific, conducerea se realizează în echipă, se bazează pe o

1 Vezi *Miron Belea*, Preocupări de organizare ştiinţifică a producţiei în România perioadei interbelice, Viaţa economică nr. 2/1968.

participare motivată a oamenilor la realizarea obiectivelor propuse şi are caracter prospectiv.

Fenomenele care fac obiectul conducerii sînt abordate în zilele noastre din perspectiva teoriei sistemelor; din acest punct de vedere, se împart în două categorii: unele care pot fi nemijlocit controlate, iar altele care pot fi controlate doar mijlocit (să ne gîndim, pentru exemplificare, la conducerea nemijlocită a unei formaţii de lucru într-o întreprindere, a unei clase de elevi într-o şcoală sau la conducerea mijlocită, prin intermediul unor instalaţii cibernetizate, a proceselor care au loc într-un reactor atomic unde omului îi este imposibil să ajungă fără a fi distrus din punct de vedere fizic).

„În drumul său spre cucerirea unui statut ştiinţific, afirmă Mircea Maliţa, conducerea îşi defineşte un număr de *concepte generale* cu care lucrează".[1]

Mircea Maliţa susţine că, contrar impresiei pe care ne-o lasă tomurile de dimensiuni excesive ce se scriu astăzi în literatura mondială despre ştiinţa conducerii, conceptele generale ale acesteia nu depăşesc cifra 15. După opinia autorului citat, *schiţa conceptelor de bază în conducerea ştiinţifică* ar fi următoarea:

1. SISTEME

	2. Obiectiv		6. Autonomie
	3. Resurse		7. Adaptabilitate
I	4. Proces	II	8. Organizare
	5. Optimizare		9. Plan
			10. Incluziune
			11. Informaţie
			12. Model
		III	13. Verificare
			14. Decizie
			15. Control

Prezentăm rezumativ semnificaţia fiecărui concept.

I. *Prima categorie de concepte* arată cum se organizează un sistem (întreprindere, instituţie, acţiune umană etc.).

Obiectivul (scopul, finalitatea) reprezintă principiul organizator al oricărei structuri şi răspunde la întrebarea „Ce vrem?"

Resursele (care răspund la întrebarea *„Cu cine?"* şi *„Cu ce?"*) se stabilesc ulterior precizării obiectivului, pe care-l pot modifica, după cum procesul poate aduce schimbări atît în obiectiv, cît şi în resurse, iar optimizarea le poate schimba pe toate trei.

Procesul (răspunzînd la întrebarea *„Cum?"*) arată cum se transformă resursele pentru atingerea obiectivului stabilit.

Optimizarea decurge din imperativul *„Cît mai bine!"*

Regulile tehnice ale optimizării sînt cuprinse în *cercetările operaţionale,* care constituie azi o ramură matematică de sine stătătoare.

II. *A doua grupă de concepte,* corespunzînd unor proprietăţi generale ale sistemelor, ne arată cum funcţionează un sistem.

Autonomia de funcţionare se deduce din proprietatea structurilor şi substructurilor biologice sau sociale de a se *autoregla.* Dacă un sistem nu ar avea un anumit grad de autonomie, nu ar putea fi condus, pentru că ar reclama un număr foarte mare de instrucţiuni detaliate.

---

1 Maliţa, Mircea, *Aurul cenusiu,* Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 86—98.

Adaptabilitatea este capacitatea unui sistem de a-şi păstra stabilitatea (de a nu se strica) atunci cînd asupra sa acţionează perturbaţii exterioare.

Aceasta presupune *diversificarea* structurii sistemului respectiv.

Organizarea ţine de structura internă, de coeziunea sistemului şi este bună cînd corespunde funcţiunii şi mecanismului cu care lucrează structura. Cu cît organizarea e mai strînsă, cu atît adaptabilitatea este mai dificilă.

Planul. Mişcarea se realizează prin două alternative: prin plan şi prin hazard. Planificarea (completată cu prognoza pe termen lung) favorizează atingerea obiectivelor, deoarece permite anticiparea mersului procesului.

Incluziunea înseamnă integrarea într-o structură mai largă (toate structurile sociale sînt deschise). Dacă o structură (o întreprindere, de exemplu) este închisă, nu are porţi de comunicare cu exteriorul, nu i se poate aplica cu folos şi randament ştiinţa conducerii.

III. *A treia grupă de concepte* este legată de conducerea sistemului.

Informaţia (strîngerea de date) se poate asigura şi prelucra cu ajutorul unor metode mai vechi (statistica, sondajul, anchetele) şi mai noi: informatica şi maşinile electronice de calcul.

Datele, strînse şi organizate, sînt constituite în *Model,* care reprezintă o machetă a realităţii pe care se lucrează. Modelul este bun dacă concordă cu realitatea (această proprietate se numeşte izomorfism).

Modelului i se produc perturbaţii spre a vedea ce se poate întîmpla; se creează, astfel, *variante.*

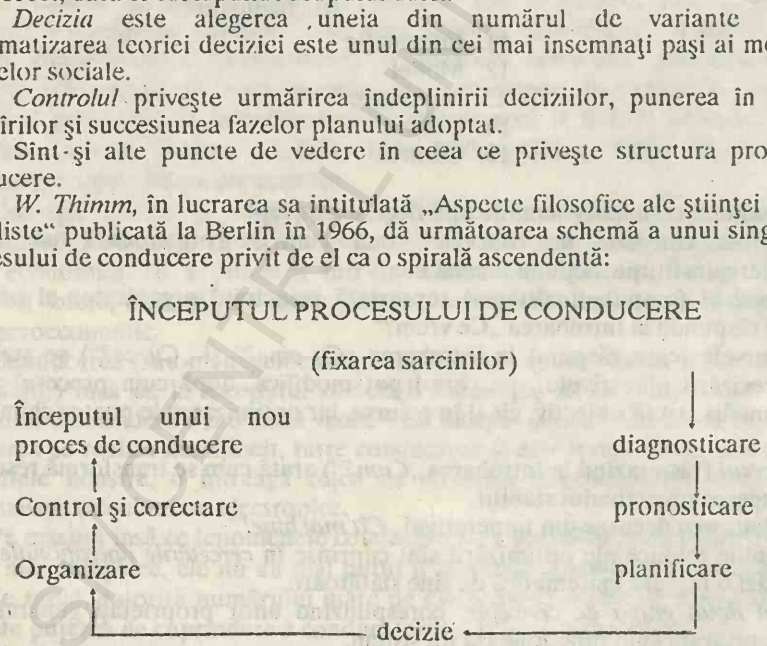
Verificarea (legătura cu viaţa) este operaţia prin care se constată dacă modelul este corect, dacă el corespunde scopului dorit.

Decizia este alegerea uneia din numărul de variante construite. Matematizarea teoriei deciziei este unul din cei mai însemnaţi paşi ai modernizării ştiinţelor sociale.

Controlul priveşte urmărirea îndeplinirii deciziilor, punerea în practică a hotărîrilor şi succesiunea fazelor planului adoptat.

Sînt şi alte puncte de vedere în ceea ce priveşte structura procesului de conducere.

W. Thimm, în lucrarea sa intitulată „Aspecte filosofice ale ştiinţei conducerii socialiste" publicată la Berlin în 1966, dă următoarea schemă a unui singur ciclu al procesului de conducere privit de el ca o spirală ascendentă:



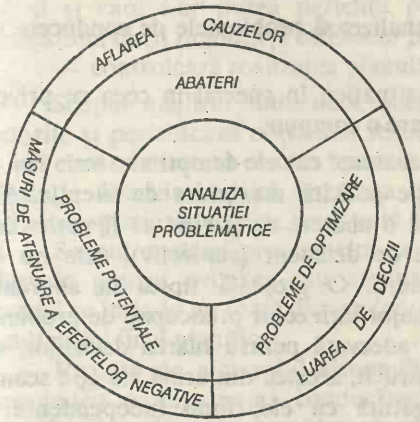
Diagnoza cuprinde elemente ale *analizei, informaţiei* şi *aprecierii.*

Prognoza continuă analiza, străduindu-se să stabilească perspective.

Planificarea stabileşte mersul proceselor, mijloacelor şi *metodele* îndeplinirii acţiunilor.

Decizia este procesul în care *se alege o cale optimă* pentru atingerea ţelurilor propuse. Ea declanşează realizarea planului.

Organizarea stabileşte reglementări pentru diferitele etape ale planului, armonizează şi controlează acţiunile, repartizează structural diferitele sarcini. Cu alte cuvinte, stabileşte concret cum se face realizarea etapelor fixate în plan.



Controlul duce la corectarea deciziei sau a organizării, acţionînd ca o verigă de *retroacţiune* potenţială pînă la atingerea scopului urmărit.

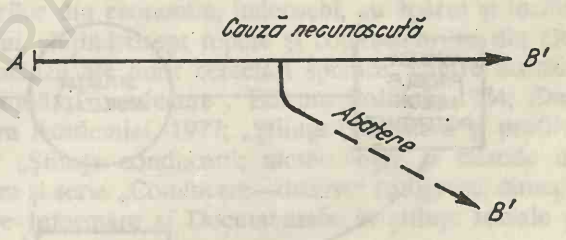
KEPNER şi TREGOE (1968) în lucrarea *The Rational Manager* (Conducătorul raţional) au propus o ingenioasă metodă de analiză şi soluţionare a problemelor de conducere.

Aparent paradoxal, cei doi autori susţin că nu ne confruntăm niciodată cu „probleme", ci cu „situaţii problematice". Avantajul acestei distincţii este enorm: situaţiile problematice pot apare în număr nelimitat, dar comportă întotdeauna o „structură . analizabilă"; astfel spus, în componenţa situaţiilor problematice intră „tipuri de probleme" — care pot fi supuse unor metode-standard de analiză şi soluţionare în felul următor:

Soluţionarea problemelor de conducere comportă analiza situaţiei problematice şi urmăreşte identificarea problemelor care o compun, precum şi încadrarea lor în unul dintre cele trei tipuri posibile:

— probleme de tip „abatere"
— probleme de „optimizare"
— probleme „potenţiale"

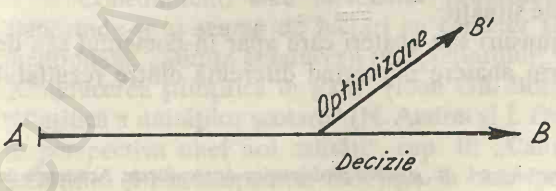
Problemele de tip „abatere" comportă următoarea structură:



Analiza lor urmăreşte să descopere cauza (cauzele) necunoscută care produce abaterea de la mersul firesc preconizat. Se înţelege că acestea sînt *obiective,* adică independente de opiniile celui (celor) care efectuează analiza.

Problemele de optimizare comportă următoarea structură:

Analiza lor urmăreşte să identifice factorii care pot determina optimizarea unei activităţi anterior proiectate şi care se desfăşoară normal, dar este susceptibilă de ameliorare; în această situaţie se formulează alternative de decizii urmînd să fie aleasă şi pusă în aplicare cea care prezintă cele mai multe avantaje; evident, oricît de bine ar fi formulată sau aleasă o decizie, ea păstrează amprenta subiectivităţii decidentului (decidenţilor).



Problemele potenţiale apar, de regulă, în urma

aplicării deciziilor; în afara efectelor scontate pot apare şi efecte nescontate — avantajoase sau neavantajoase; acestea din urmă trebuie anticipate şi întreprinse — dacă este posibil — măsuri de *prevenire* sau cel puţin măsuri de *atenuare* a efectelor negative.

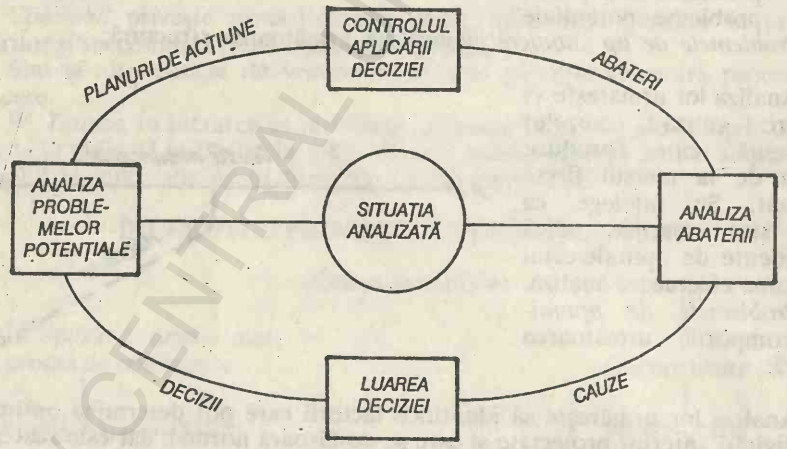
Principalele obligaţii ale celui care analizează problemele de conducere sînt următoarele:

- să nu ignore importanţa analizei situaţiei, în special în ceea ce priveşte identificarea precisă a tipului problemelor care o compun;
- să nu confunde problemele de tip „abatere" cu cele de optimizare.

Mai ales această din urmă obligaţie solicită maximum de atenţie. Este suficient să observăm că dacă se abordează o abatere ca şi cînd ar fi vorba de o optimizare, analistul s-ar pune în situaţie de decident (subiectiv), care nu i-ar permite să afle cauza (obiectivă) a abaterii. O greşeală tipică în abordarea „abaterilor" o constituie apelul la părerea majorităţii celor preocupaţi de problemă. Or, se înţelege că aceasta este o metodă adecvată pentru luarea deciziilor, dar complet ineficace pentru aflarea cauzelor întrucît, acestea din urmă, nu „ţin seama" de opiniile pe care le exprimăm în legătură cu ele, fiind independente de subiectivitatea noastră. Deşi aceste erori sînt grave mai ales în activitatea de conducere a întreprinderilor industriale, ele nu sînt lipsite de efecte nedorite nici în activitatea de conducere a unităţilor de învăţămînt.

În cadrul conducerii, un loc central revine deciziei.

Procesul conducerii centrat pe decizii apare deosebit de sugestiv în schema următoare[1]:



Din analiza schemei rezultă că un conducător se află, în timpul exercitării conducerii, într-una din următoarele situaţii:

— analizează anumite neajunsuri sau abateri care apar în domeniul său de competenţă (*analiza abaterilor,* prin abatere înţelegînd diferenţa dintre rezultatul obţinut şi cel planificat);

1 După Georgescu, M., Năstăşel, E., *Analiza problemelor de conducere,* Academia de Studii Social-Politice, Bucureşti, 1977, p. 10.

— ia decizii pentru obţinerea rezultatelor scontate, nu pentru înlăturarea unor cauze (stabilite), care ar periclita rezultatele *(luarea deciziilor).*

— analizează problemele potenţiale ce ar putea apare în cadrul aplicării unei decizii şi care i-ar putea periclita planul de acţiune stabilit pentru obţinerea rezultatului dorit *(analiza problemelor potenţiale);*

— controlează realizarea planului de acţiune *(controlul aplicării deciziilor).*

Scopul analizei este, deci, acela de a stabili cauzele care produc efecte nedorite şi periclitează obţinerea rezultatului dorit (planificat). Decizia se impune atunci cînd în sistemul condus apare o problemă (situaţie problematică) ce reclamă o soluţie. Decizia implică stabilirea clară a obiectivelor urmărite şi identificarea variantei optime de acţiune practicată pentru atingerea lor.

Scopul analizei problemelor potenţiale este de a stabili moduri de acţiune adecvate pentru evitarea sau atenuarea efectelor nedorite. Controlul aplicării deciziei se întinde pe toată durata (perioada) îndeplinirii acestuia, pînă la obţinerea rezultatului final planificat.

Rezultă de aici rolul sistemului informaţional în procesul de conducere, capacitatea (competenţa) conducătorilor de a obţine informaţiile necesare şi semnificative, de a le organiza şi prelucra, de a le analiza şi utiliza în luarea deciziilor.

Desigur, menirea conducătorului modern este mult uşurată de existenţa unor bănci de date şi informaţii existente în unităţile proprii sau la alte unităţi specializate, precum şi de utilizarea calculatorului electronic care, deşi nu poate înlocui gîndirea conducătorului, îl ajută enorm în creşterea productivităţii acestei gîndiri şi a eficienţei actelor de conducere.

În România, ştiinţa conducerii societăţii şi a diferitelor sale domenii a constituit obiectul unor dezbateri largi, elaborîndu-se, treptat, o concepţie originală despre conducere.

Alături de lucrările publicate în colecţia „Biblioteca organizării şi conducerii ştiinţifice", destinate conducătorilor din economie, îndeosebi, au apărut şi lucrări care depăşesc sfera economicului, slujind drept repere şi conducătorilor din alte domenii care nu dispun de concluzii ale unor cercetări specifice. Dintre acestea, menţionăm: *Sergiu Tamaş,* „Ştiinţă şi conducere", Editura Politică, 1984; *Emil Mihuleac,* „Conducerea", Editura Academiei, 1977; „Ştiinţa conducerii şi profilul conducătorului", E.D.P., 1977; „Ştiinţa conducerii; metodologie şi metode de conducere", E.D.P., 1982, precum şi seria „Conducere—decizie" (progrese, direcţii, tendinţe), scoasă de Centrul de Informare şi Documentare în ştiinţe sociale şi politice, începînd cu anul 1974.

Anul 1991 a marcat apariţia unor lucrări de management (*Ion Petrescu,* „Management", Editura Holding Reporter; *Corneliu Russu,* „Management", suport de curs, Editura Siti), care, deşi se adresează întreprinzătorilor din economie, abordează şi probleme generale de conducere, posibil de aplicat în orice domeniu.

Concomitent, s-au înregistrat progrese şi în conducerea învăţămîntului, elaborîndu-se o seamă de lucrări cu caracter fundamental şi aplicativ; între care menţionăm: „Ştiinţa conducerii învăţămîntului" (Vasile V. Popescu, E.D.P., 1971); „Conducerea ştiinţifică în şcoli" (Ioan Gh. Borca, Ed. Dacia, 1978); „Conducerea ştiinţifică a unităţilor şcolare" (N. Andrei şi I. Dumitrescu, E.D.P., 1983); „Educaţia în perspectiva unei noi calităţi", cap. II; „Calitatea conducerii" (Ioan Jinga, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1987) ş.a. la care sperăm să se adauge, cu unele puncte de vedere noi, însăşi lucrarea de faţă.

2.2. Conducerea învăţământului; niveluri ierarhice

Conducerea învăţământului se structurează pe trei nivele ierarhice: naţional, teritorial (judeţ, municipiu, oraş, comună) şi unitate de învăţământ şi educaţie.

La *nivel naţional,* conducerea învăţământului se realizează prin legi, decrete, hotărîri ale guvernului, prin alte acte normative elaborate de Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, care aplică unitar politica şi legislaţia şcolară şi universitară la nivelul sistemului naţional de învăţământ, atît pentru învăţământul de stat cît şi pentru cel particular.

La acest nivel se stabilesc *orientările* de bază, *direcţiile* principale de acţiune (de regulă pe termen lung), *obiectivele* pentru întregul învăţământ şi pentru diferitele sale subsisteme, în concordanţă cu finalităţile educaţiei, cu obiectivele strategice ale guvernului, cu cerinţele de dezvoltare economico- socială a ţării.

Îndrumarea şi controlul activităţii didactice, educative şi ştiinţifice a unităţilor de învăţământ se exercită de către Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, în condiţiile prevăzute de legea învăţământului şi ale autonomiei universitare.

La *nivelul judeţelor* şi al municipiului Bucureşti, conducerea unităţilor de învăţământ preuniversitare subordonate se realizează de către inspectoratele şcolare. Inspectoratele şcolare judeţene şi al municipiului Bucureşti sînt organe de specialitate subordonate Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei avînd în principal următoarele atribuţii: proiectează reţeaua şcolară, pe baza recensământului anual al populaţiei şcolare de vîrstă şcolară obligatorie, a propunerilor unităţilor de învăţământ, cu consultarea prefecturilor, primăriilor şi a agenţilor economici interesaţi şi o înaintează spre aprobare Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei; asigură condiţiile pentru cuprinderea preşcolarilor şi elevilor potrivit cifrelor de şcolarizare aprobate de Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei şi pentru menţinerea la cursuri a elevilor din învăţământul obligatoriu; înfiinţează unităţi de învăţământ în limitele de competenţă stabilite prin lege; creează condiţii pentru completarea studiilor persoanelor adulte care doresc acest lucru; asigură aplicarea unitară a planurilor de învăţământ, a programelor şcolare şi a normelor metodologice emise de Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei cu privire la organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ; răspund de perfecţionarea continuă a procesului de învăţământ, de ridicarea nivelului de pregătire teoretică şi practică a elevilor; asigură încadrarea unităţilor de învăţământ cu personal didactic de predare şi conducere, în conformitate cu prevederile Statutului personalului didactic şi cu alte acte normative legale în vigoare; ţin evidenţa personalului didactic, organizează transferarea personalului didactic titular, concursuri pentru ocuparea posturilor şi catedrelor vacante, numirea suplinitorilor; organizează, îndrumă şi sprijină activitatea de perfecţionare a pregătirii personalului didactic; stimulează participarea acestuia la cercetarea ştiinţifică, psihopedagogică şi la activitatea educativă şi social-culturală; asigură dezvoltarea şi folosirea eficientă a bazei didactico-materiale; se preocupă de asigurarea condiţiilor de muncă şi de viaţă ale elevilor şi personalului didactic; organizează — potrivit normelor metodologice elaborate de Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei — concursurile de admitere în liceu, în şcoala profesională, postliceală şi de maiştri, examenele de absolvire şi bacalaureat; elaborează bugetele anuale de venituri şi cheltuieli; asigură aplicarea dispoziţiilor legale privind normele unitare de structură, de muncă şi salarizare pentru unităţile subordonate şi urmăresc respectarea legalităţii în aceste unităţi etc.

Pentru exercitarea atribuţiilor ce le revin, inspectoratele şcolare efectuează studii şi controale, inspecţii şcolare, asigură cunoaşterea şi extinderea experienţei pozitive a unităţilor de învăţămînt şi a personalului didactic, valorificarea concluziilor cercetării ştiinţifice psihopedagogice din ţară şi din străinătate, fac propuneri organelor ierarhic superioare şi iau ele însele măsuri pentru perfecţionarea activităţii în învăţămîntul preuniversitar.

La baza activităţii inspectoratelor şcolare stau legile ţării, hotărîrile guvernului şi instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei (care analizează periodic activitatea de ansamblu a învăţămîntului sau unele aspecte ale acesteia şi stabileşte măsuri pentru îmbunătăţirea muncii în domeniile analizate), concluziile desprinse din studii şi controale, din consfătuirile organizate cu personalul didactic, cu părinţii şi elevii, cu ceilalţi factori care au atribuţii şi răspunderi în domeniul pregătirii tineretului studios.

La *nivelul unităţii,* conducerea se asigură atît de un organ colectiv (consiliul de administraţie şi consiliul pedagogic, cu rol consultativ), cît şi de director şi directori adjuncţi, ale căror atribuţii şi competenţe sînt stabilite prin legea învăţămîntului, prin Statutul personalului didactic, prin regulamente şi instrucţiuni ale Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

CONDUCEREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN PROFIL TERITORIAL

3.1. Introducere

Deşi este integrat organic în activitatea economico-socială a ţării, cu care comunică prin mii de fire, învăţămîntul se constituie ca un domeniu distinct al societăţii, ca un subsistem al sistemului social global, avînd obiective şi funcţii specifice, organizare proprie, metode de muncă, de control şi evaluare distincte.

În aceste condiţii, conducerea învăţămîntului la nivel central, teritorial sau la nivelul unităţilor se bazează pe principiile generale ale ştiinţei conducerii societăţii, are aceleaşi funcţii ca oricare proces de conducere ştiinţifică, indiferent de domeniul în care se exercită, dar are şi anumite particularităţi determinate de specificul activităţii conduse, al cărei scop este formarea oamenilor, pregătirea lor polivalentă, consonantă cu cerinţele prezente şi viitoare ale unei societăţi dinamice.

Preocupările pentru optimizarea activităţii economico-sociale se regăsesc şi în conducerea sistemului de învăţămînt şi a elementelor sale componente, însă ele ţin seama de particularităţile, de specificul activităţii instructiv-educative.

O primă particularitate se referă la faptul că, spre deosebire de industrie, unde între conducător şi executant se interpun adesea maşinile, în educaţie conducerea se efectuează nemijlocit asupra oamenilor (profesori, elevi, alte categorii de personal).

Pe de altă parte, dacă în industrie rebuturile pot fi recondiţionate şi reintroduse în circuitul economic, în educaţie, eşecurile înregistrate în procesul de formare a copiilor şi tinerilor au consecinţe sociale dintre cele mai nefaste (incompetenţă, inadaptare profesională şi socială, delincvenţă etc.).

Esenţa conducerii învăţămîntului la oricare din nivelurile unde se exercită constă în *orientarea şi dirijarea forţelor umane* şi materiale de care dispune societatea (colectivitatea locală) la un moment dat, pentru realizarea obiectivelor proiectate, în condiţiile unei calităţi şi eficienţe maxime. Rostul conducerii învăţămîntului este acela de a realiza o funcţionare corespunzătoare a sistemului (în ansamblul său şi a fiecărui element în parte), adaptîndu-l şi racordîndu-l necontenit la cerinţele dezvoltării economice, ştiinţifice şi culturale ale societăţii, dezvăluind şi înlăturînd la timp neajunsurile, obstacolele care apar în procesul realizării obiectivelor propuse.

În actuala etapă de dezvoltare a ţării, cînd se caută soluţii pentru trecerea la economia de piaţă şi democratizarea întregii vieţi sociale, conducerea învăţămîntului trebuie să determine acţiunea convergentă a tuturor factorilor cu responsabilităţi în acest domeniu pentru valorificarea la maximum a cadrului material-organizatoric şi a potenţialului uman, în scopul realizării obiectivelor stabilite de societate învăţămîntului în timpul planificat pentru fiecare tip de şcoală şi cu cheltuielile minime de resurse materiale şi umane.

Din analiza studiilor de specialitate publicate la noi în ţară şi în alte ţări, ca şi pe baza expertizei practice, se poate considera că principalele *funcţii ale conducerii învăţămîntului* (la diferite niveluri ierarhice) sînt următoarele: planificarea; decizia; organizarea şi coordonarea; controlul şi îndrumarea; evaluarea.

Ne vom referi distinct la fiecare dintre ele (deşi fac parte dintr-un proces unitar) pentru a le oferi celor interesaţi prilejul de a cunoaşte ce activităţi specifice implică o anumită funcţie în cadrul actelor de conducere, evitînd, în felul acesta omisiunile, sărirea unor etape cu consecinţe nedorite în planul realizării obiectivelor propuse.

Ideile, conceptele şi teoriile din primele două capitole se vor regăsi (implicit sau explicit) în abordările următoare, ca o ilustrare a preocupării noastre pentru integrarea teoriei sistemelor şi a ştiinţei conducerii în problematica specifică conducerii ştiinţifice a învăţămîntului şi a şcolii.

3.2. Planificarea

Exercitarea unei conduceri eficiente în *profil teritorial* se bazează pe o *planificare ştiinţifică* în care să se regăsească obiectivele prioritare ale etapei, resursele necesare atingerii lor, acţiunile principale ce vor fi întreprinse.

Planificarea învăţămîntului la nivelul judeţului (respectiv al municipiului Bucureşti) este un proces complex, care se bazează atît pe cunoaşterea exhaustivă şi temeinică a realităţilor şcolii, cît şi pe capacitatea de a prevedea evoluţia probabilă a evenimentelor şi fenomenelor economico-sociale de care vor depinde organizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv- educative.

Cunoaşterea realităţilor se realizează prin studii şi prin sistemul de îndrumare şi control exercitat de inspectoratul şcolar, sub toate aspectele, prilej cu care se reţine informaţia relevantă sub formă de concluzii şi aprecieri, precum date statistice semnificative înregistrate în dinamica lor etc.

Aşa, de exemplu, un studiu de diagnoză asupra repartizării şcolilor profesionale în teritoriu, în funcţie de dezvoltarea economico-socială a localităţilor în prezent şi în perspectivă, poate furniza elementele necesare pentru o corelare judicioasă între reţeaua acestor unităţi de învăţămînt şi cerinţele de muncitori calificaţi ale pieţei muncii din judeţul respectiv şi din fiecare localitate.

De asemenea, un studiu privind dotarea poate pune în evidenţă excedentul de mobilier şi material didactic existent în unele şcoli şi deficitul din alte unităţi, ceea ce va permite o redistribuire a dotărilor existente şi o dotare prioritară a unităţilor deficitare.

Controlul activităţii instructiv-educative va da posibilitatea inspectoratului şcolar să-şi concentreze forţele asupra şcolilor care obţin rezultate mai slabe pe ansamblu sau în anumite laturi ale procesului de învăţămînt ş.a.m.d.

La fel de importante în procesul planificării învăţămîntului sînt şi studiile de *prognoză* realizate în profil teritorial.

Planul de investiţii presupune, la rîndul lui, cunoaşterea amplasării în teritoriu a obiectivelor economice şi a construcţiilor de locuinţe. Schimbările previzibile din domeniul tehnologiilor permit adaptarea din timp a programelor de perfecţionare a specialiştilor de la disciplinele tehnologice şi a maiştrilor-instructori la cerinţele impuse de progresul tehnic.

Procesele de diagnoză şi prognoză furnizează planificării învăţămîntului în profil teritorial elementele necesare unei fundamentări ştiinţifice, stabilirii corecte a obiectivelor prioritare cu care începe orice proces de planificare.

Se ştie că *rezultatul activităţii de planificare este planul,* adică o descriere a modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. În domeniul învăţămîntului, la nivel de judeţ, se folosesc în mod obişnuit mai multe planuri: planul de şcolarizare şi reţea, planul de investiţii-construcţii, planul de muncă şi retribuirea muncii, planul de venituri şi cheltuieli bugetare, programul de

dotare a şcolilor cu mobilier şi material didactic, planul perfecţionării pregătirii profesionale a personalului din unităţile de învăţămînt şi educaţie, planul de control şi îndrumare (planificarea inspecţiei şcolare). Cu excepţia planului de îndrumare şi control, care se elaborează, de regulă, trimestrial, celelalte planuri se întocmesc pe ani şcolari sau calendaristici.

Unele inspectorate şcolare folosesc, de asemenea, o seamă de planuri şi programe cu caracter special, pe domenii sau consacrate unor evenimente mai importante, ca de exemplu: programe de vacanţă, programe speciale pentru sărbătorirea unor evenimente din istoria ţării sau a unor personalităţi din domeniul ştiinţei şi culturii şi altele asemenea.

După evenimentele din decembrie 1989 s-a pus în discuţie însăşi oportunitatea planificării învăţămîntului şi activităţii desfăşurate în şcoală. La întrebarea dacă această planificare este sau nu necesară se poate răspunde numai afirmativ, deoarece şcoala, ca instituţie socială, este finanţată de colectivitate fie direct (în cazul şcolilor particulare), fie indirect (în cazul celor de stat) şi este firesc ca investitorul să ştie pe ce-şi cheltuieşte banii. El nu acceptă o activitate haotică, arbitrară, lipsită de finalităţi formulate explicit. Nici directorul unei şcoli nu poate conduce de azi pe mîine, fără o perspectivă clară. Cu atît mai puţin inspectorul şcolar general şi consiliul de administraţie al inspectoratului şcolar. Că produsul planificării se va numi plan, program sau în altfel, acest lucru devine, deja, secundar faţă de problemele de fond — oportunitatea planificării — care este, după opinia noastră, de necontestat într-o instituţie în care se pretinde că se realizează o conducere ştiinţifică. Existenţa planificării şi a planului nu presupune însă rigiditate şi formalism ci, dimpotrivă, elasticitate şi flexibilitate, iniţiativă şi creativitate, dar activitatea se cere a fi subordonată unor obiective clare, realizabile numai prin acţiuni bine gîndite şi pregătite anticipat, la care conducătorul şi echipa de conducere asigură participarea organizată şi motivată a întregului personal subordonat.

Important este ca atît planificarea, cît şi planurile sau programele să fie subordonate obiectivelor fundamentale ale învăţămîntului, să se coreleze şi să se completeze reciproc, evitîndu-se paralelismele, risipa de forţe şi mijloace. Aici este, credem, domeniul cheie în care inspectoratul şcolar trebuie să-şi spună cuvîntul, asigurînd încă din etapa planificării valorificarea maximă a resurselor materiale şi umane ale judeţului destinate învăţămîntului, acţiunea convergentă, coordonată a tuturor factorilor cu atribuţii în domeniul pregătirii tineretului şcolar. O planificare bună creează premisele necesare unei activităţi eficiente şi de înalt nivel calitativ, în timp ce o planificare defectuoasă nu poate asigura obţinerea rezultatelor scontate sau o poate asigura într-un timp mai îndelungat, cu eforturi inutile şi corecturi repetate.

Deşi în practică se întîlnesc modalităţi de planificare foarte diverse, socotim că procedeul de planificare la nivelul judeţului ar trebui să parcurgă următoarele *etape:*

1. Cunoaşterea legilor şi a hotărîrilor guvernului în domeniul învăţămîntului, reglementărilor stabilite de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei.
2. Analiza stadiului dezvoltării învăţămîntului (pe ansamblu şi pe domenii) în corelaţie cu dezvoltarea economico-socială a judeţului (diagnoză).
3. Studierea evoluţiei probabile a învăţămîntului în raport de dinamica dezvoltării economico-sociale a judeţului, de cerinţele pieţei muncii şi ale mutaţiilor previzibile în modelul de personalitate (prognoză).
4. Stabilirea obiectivelor.

5. Analiza resurselor.
6. Precizarea activităţilor ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor; precizarea responsabilităţilor şi termenelor.

Prima etapă permite sincronizarea obiectivelor conducerii învăţământului la nivelul judeţului cu obiectivele strategice existente pe plan naţional şi asigurarea legalităţii actelor decizionale.

Procesul de diagnoză permite cunoaşterea stării învăţământului din teritoriu la un moment dat, gradul său de corelare cu celelalte domenii de activitate pentru care pregăteşte forţa de muncă, nivelul de dezvoltare atins, eventualele disfuncţii, rămîneri în urmă sau neajunsuri etc. O diagnosticare corectă a stării sistemului de învăţămînt, pe ansamblu şi pe domenii, permite orientarea corespunzătoare a planului, ierarhizarea cea mai bună a obiectivelor pentru etapa de plan, concentrarea eforturilor pentru realizarea acestor obiective.

Stabilirea obiectivelor prioritare ale planului nu se poate face însă corect fără cunoaşterea direcţiilor de dezvoltare şi modernizare a activităţii economico-sociale, fără efortul permanent de a surprinde evoluţia probabilă a evenimentelor şi fenomenelor la scara întregii societăţi, pe baza cărora învăţământul în ansamblu, în profil teritorial şi pe domenii trebuie adaptat şi readaptat continuu. Prioritătile în dezvoltarea economiei, ştiinţei şi culturii determină, de fapt, prioritătile pentru şcoală care e datoare să pregătească generaţiile de absolvenţi nu doar pentru prezent, ci şi pentru viitor (calificare şi perfecţionare, comportamente adecvate cerinţelor societăţii în perspectivă, cum sînt: adaptarea la schimbări, creativitatea etc.).

Odată stabilite obiectivele prioritare (precizarea cu claritate a ceea ce ne propunem să realizăm în final), se cer analizate resursele (cu ce vom realiza ceea ce ne-am propus). Ele privesc mijloacele umane (personalul didactic de predare, de conducere şi îndrumare, celălalt personal muncitor) şi materiale (spaţii de învăţămînt şi pentru activitatea de instruire practică, mobilier, material didactic etc.).

Spre deosebire de activitatea economică, unde obiectivele sînt condiţionate strict de existenţa anumitor resurse (nu ne putem propune, de exemplu, să realizăm o centrală atomoelectrică fără să dispunem de zăcăminte de uraniu sau de parteneri externi dispuşi să ni-l furnizeze), în domeniul învăţămîntului şi educaţiei, resursele pot fi mai uşor adaptate obiectivelor. În situaţia în care resursele nu se corelează deplin cu obiectivele, se caută soluţii pentru asigurarea lor şi numai în ultima instanţă, cînd s-au epuizat toate posibilităţile de obţinere a resurselor, se reformulează obiectivele pentru a le da un caracter realist.

Aşa, de exemplu, dacă ne propunem ca într-un interval de doi ani toţi elevii claselor I-VIII să înveţe să înoate, iar cînd inventariem bazinele de înot existente şi propuse a se construi constatăm că nu au o capacitate corespunzătoare de cuprindere, nu vom renunţa la obiectiv, ci îl vom reformula, mărind corespunzător perioada, învăţînd un număr mai mare de elevi să înoate în sezonul de vară, în lacuri, rîuri, la mare etc. Sau, dacă nu dispunem de suficiente strunguri, nu vom renunţa la pregătirea de strungari, ci vom micşora perioada prevăzută iniţial pentru fiecare elev de a lucra efectiv la strung într-o zi de practică sau vom eşalona formarea lor pe un număr mai mare de ore.

Realizarea obiectivelor propuse comportă o seamă de acţiuni în care sînt antrenate, într-o concepţie unitară, mijloacele umane şi materiale de care dispunem. Proiectarea acţiunilor decurge din întrebarea cum anume vom combina şi utiliza resursele pentru realizarea obiectivelor? Natura obiectivelor determină natura şi specificul acţiunilor, la care se adaugă experienţa acumulată în domeniu, experienţa

conducătorilor (a organelor colective de conducere), spiritul de inițiativă și creativitate al celor antrenați în activitatea de realizare a obiectivelor propuse.

O conducere științifică presupune inițierea unor acțiuni care valorifică la maximum resursele existente, evită risipa de forțe și mijloace, eforturile și cheltuielile inutile. De asemenea, la stabilirea responsabilității, trebuie avută în vedere evitarea difuzării acesteia, diminuarea răspunderii personale în contextul celei colective.

Chiar atunci cînd amploarea și complexitatea unei acțiuni presupune antrenarea unui colectiv mai numeros, este necesar să se nominalizeze un coordonator care să răspundă nemijlocit în fața organului de conducere colectiv.

În ceea ce privește termenele, ele trebuie stabilite astfel încît obiectivele să fie atinse în timpul cel mai scurt și cu cheltuieli minime de resurse materiale și umane. Rezerva de timp pe care și-o asigură unele organe de conducere colectivă marchează, de fapt, fie o anumită comoditate, fie unele defecțiuni în stilul de conducere, în special în capacitatea de cunoaștere și de mobilizare a resurselor, de cuprindere adecvată a problemelor din domeniul condus, de control asupra soluționării acestora.

Pe baza considerațiilor expuse mai sus, sugerăm în continuare *structura unui program de activitate* (anual sau trimestrial) la nivelul inspectoratului școlar.

I. Obiective prioritare.

II. Studii, controale, consfătuiri, schimburi de experiență și alte acțiuni ce se vor întreprinde pentru realizarea obiectivelor propuse.

III. Probleme ce vor fi dezbătute în cadrul inspectoratului școlar.

IV. Materiale care vor fi înaintate pentru analiză sau informare Ministerului Învățămîntului și Științei.

V. Anexe.

Deși, așa cum menționam mai înainte, la nivelul inspectoratului școlar există mai multe tipuri de planuri și programe, acesta la care ne referim este un plan general, plan-sinteză, care înglobează toate domeniile și problemele prioritare aflate în atenția conducerii inspectoratului școlar în etapa respectivă.

Obiectivele prioritare se cer cît mai precis formulate.

Evident, aceste obiective au un grad de generalitate medie, fiind diferite atît de obiectivele generale ale învățămîntului cărora — evident — li se subordonează, cît și de cele operaționale, stabilite pentru diferite activități și secvențe didactice la nivelul unităților și al disciplinelor școlare și descrise în termeni de schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă.

Formularea lor se face ținînd seamă de obiectivele generale ale învățămîntului, pe baza concluziilor desprinse din analiza activității instructiv-educative desfășurată în județul respectiv și a cerințelor ce decurg pentru această activitate din dezvoltarea de ansamblu a județului.

În partea a doua a planului, sînt precizate (fără a repeta — cum se întîmplă adesea — unele sarcini și atribuții stabilite prin Regulamentul de funcționare al inspectoratelor școlare sau prin alte acte normative) acțiunile practice preconizate pentru realizarea obiectivelor propuse.

Graficul de control și problematica ședințelor inspectoratului școlar trebuie să reflecte și ele preocuparea pentru atingerea obiectivelor, în sensul că și controalele și analizele se cer subordonate obiectivelor.

Anexele planului de muncă cuprind: graficul de inspecții (frontale, tematice, de specialitate și speciale), programul de instruire a personalului din cadrul inspectoratului școlar, programul de instruire și de perfecționare a directorilor și directorilor adjuncți, precum și alte planuri și programe elaborate distinct, în scopul realizării unora dintre obiectivele planului general care cer o atenție specială în etapa respectivă.

Realizarea obiectivelor formulate în planul general sau în celelalte planuri elaborate la nivelul inspectoratului şcolar, ca şi realizarea oricărei decizii adoptate (fără a fi neapărat concretizată într-un plan anume) implică o temeinică activitate de organizare.

3.3. Organizarea şi coordonarea

Organizarea — ca funcţie a conducerii — cuprinde un ansamblu de acţiuni, menite să valorifice optim mijloacele umane şi materiale, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

O bună organizare presupune o cunoaştere temeinică a acestor mijloace şi, mai ales, a locului şi rolului fiecărui membru al inspectoratului şcolar în cadrul instituţiei, a capacităţii sale de îndeplinire a sarcinilor ce-i revin.

De aceea, pornind de la structura inspectoratelor şcolare, conducerea acestora stabileşte *atribuţii şi sarcini* precise pentru fiecare membru al instituţiei, pe care le consemnează în *fişa postului*. În această fişă trebuie să se precizeze clar: atribuţiile generale ale titularului postului şi sarcinile ce-i revin pentru îndeplinirea lor, ce activităţi cu caracter permanent sau periodic urmează a fi îndeplinite de cel care ocupă postul respectiv, cu cine colaborează, de la cine primeşte sarcini, pe cine informează de îndeplinirea lor, cui dă sarcini. Se precizează, de asemenea, ce activităţi sînt îndeplinite zilnic, săptămînal, lunar sau trimestrial, ce activităţi se realizează individual sau în colectiv şi cu cine anume, aşa fel încît să se evite paralelismele şi suprapunerile. Fişa postului se elaborează pentru întregul personal al inspectoratului şcolar, inclusiv pentru cadrele de conducere.

Stabilirea atribuţiilor, a sarcinilor şi activităţilor pentru personalul inspectoratului şcolar se face astfel încît să asigure cuprinderea tuturor domeniilor şi problemelor care fac obiectul conducerii învăţămîntului în profil teritorial.

Problemele privind obligaţiile inspectoratului şcolar şi ale personalului, organizarea activităţii în instituţie, disciplina, recompensele şi sancţiunile sînt precizate prin *Regulamentul de ordine interioară*.

Odată stabilite atribuţiile, sarcinile şi activităţile pe compartimente şi oameni, conducerea inspectoratului şcolar detaliază (prin consultare cu personalul instituţiei şi cu factorii cu care cooperează) acţiunile practice planificate (prevăzute), menite să asigure atingerea obiectivelor, aşa fel încît activitatea de îndeplinire a hotărîrilor şi măsurilor adoptate, a obiectivelor stabilite, să fie organizată în cele mai mici amănunte, delimitînd precis sarcinile şi responsabilităţile, repartizînd judicios forţele şi alegînd cele mai potrivite forme care să asigure atingerea scopului propus, în timpul cel mai scurt şi cu cheltuieli cît mai mici de resurse umane şi materiale.

Claritatea obiectivelor, a sarcinilor şi activităţilor întreprinse, *motivarea* puternică a celor implicaţi în activitatea practică de realizare a obiectivelor şi de îndeplinire a hotărîrilor joacă, de asemenea, un rol esenţial.

De un real folos în activitatea de organizare este experienţa acumulată în alte judeţe şi pe care inspectorul şcolar o poate cunoaşte fie nemijlocit, fie din presa pedagogică sau cu prilejul acţiunilor organizate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei în acest scop.

Organizarea presupune şi o activitate de *coordonare*, pe care unii autori o consideră drept funcţie distinctă a conducerii. De cele mai multe ori, coordonarea se rezumă la elaborarea unor planuri sau programe de acţiune şi la analiza îndeplinirii lor, în cadrul şedinţelor care au loc periodic. Coordonarea în procesul nemijlocit al muncii este însă adesea ignorată, ceea ce minimalizează (şi uneori anulează) ideea de coordonare şi intenţiile planificatorilor. Fără îndoială, fiecare din factorii care

participă la realizarea unei acţiuni (din interiorul sau din afara inspectoratului şcolar) are şi obiective proprii, precum şi forme şi metode de activitate specifice pentru atingerea obiectivelor comune. Coordonarea vizează însă sincronizarea acţiunilor menite să asigure îndeplinirea acestor obiective (comune), evitarea paralelismelor şi suprapunerilor, a zonelor de interferenţă, risipa de forţe şi mijloace sau, cu alte cuvinte, acţiunea convergentă focalizată pe obiectivele prioritare, în scopul realizării lor în termenul cel mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse şi cu eficienţă cît mai înaltă. Coordonarea asigură, în ultimă instanţă, unitatea de cerinţe şi acţiune a instituţiilor, compartimentelor şi persoanelor investite cu responsabilităţi în domeniul pregătirii preşcolarilor şi elevilor.

3.4. Controlul şi îndrumarea

Pentru a cunoaşte stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor planificate, nivelul de performanţă atins, precum şi corecturile ce se impun pentru optimizarea activităţii sistemului, a fiecărei unităţi în parte şi a diferitelor activităţi, conducerea învăţămîntului în profil teritorial presupune exercitarea unui *control permanent, sistematic şi competent* asupra personalului didactic de conducere şi predare.

Necesitatea controlului este impusă de o seamă de situaţii existente în fapt sau care apar în procesul de realizare practică a obiectivelor stabilite. Mai întîi, se ştie că nu toate unităţile de învăţămînt şi educaţie dispun de condiţii identice pentru desfăşurarea activităţii didactice. Nu au toate aceeaşi zestre materială, aceeaşi încadrare; unele funcţonează la oraşe, altele la sate, unele în zone centrale, altele la periferie; în unele unităţi există mai mulţi copii care beneficiază de îndrumarea atentă a familiei, în altele mai puţini ş.a.m.d.

În al doilea rînd, personalul didactic are o structură eterogenă (ca pregătire de specialitate, metodică şi culturală, ca experienţă, vocaţie etc.), ceea ce face ca implicarea sa în soluţionarea problemelor de instruire şi educare a tineretului şcolar, rezultatele obţinute în acest proces să fie diferite. Nici competenţa organelor de conducere la nivelul unităţilor nu este peste tot aceeaşi, pentru că şi ele sînt alcătuite din oameni care diferă prin pregătire, experienţă, conştiinţă etc.

Pe de altă parte, în procesul de învăţămînt pot apare numeroase situaţii neprevăzute care să influenţeze negativ rezultatele obţinute sau să le întîrzie.

Rolul controlului, ca funcţie a conducerii învăţămîntului în profil teritorial, este în primul rînd acela de a veghea ca prevederile Legii învăţămîntului şi ale altor reglementări să fie aplicate întocmai în toate unităţile şi de întregul personal didactic de conducere şi predare.

Cunoaşterea acestor acte normative care reglementează desfăşurarea activităţii instructiv-educative, a ordinelor şi instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei constituie o cerinţă obligatorie pentru colectivele şi persoanele care efectuează controlul.

Esenţial este ca, printr-un control competent, operativ şi judicios repartizat teritorial, să se depisteze la timp perturbările care apar în sistem, deficienţele care împiedică realizarea întocmai şi la timp a obiectivelor şi să se ia asemenea măsuri încît aceste neajunsuri să fie înlăturate şi să nu se mai repete.

Controlul este necesar nu numai pentru a constata anumite nereguli şi pentru a lua măsuri de înlăturare a lor, ci şi pentru a determina o mobilizare generală a forţelor şi mijloacelor de care dispun judeţele, oraşele şi comunele în vederea pregătirii temeinice a muncitorilor, specialiştilor, întreprinzătorilor şi integrării active a tineretului într-o activitate utilă, în viaţa socială. Controlul apare astfel nu

numai ca un mecanism de reglare a sistemului de învăţămînt, pe ansamblu şi pe domenii, ci şi ca o activitate de îndrumare, de stimulare a iniţiativelor, de generalizare a experienţei înaintate.

Din acest punct de vedere, este bine să ţinem seama de faptul că, adesea, între cei controlaţi şi cei care controlează, diferenţa este doar în planul experienţei practice, al metodologiei didactice şi — ca atare — controlul presupune un permanent dialog de conlucrare, schimb de idei şi opinii, în interesul optimizării activităţii instructiv-educative.

Spre deosebire de domeniul producţiei materiale, de exemplu, unde şeful ierarhic are, de regulă, o pregătire superioară celui pe care-l controlează, iar produsul activităţii este finit, în învăţămînt, inspectorii au aceeaşi pregătire de specialitate ca şi profesorii, iar „produsul" este un om în formare care se schimbă de la o etapă la alta.

În plus, instrumentele de măsurare a performanţelor obţinute de elevi nu sînt la fel de precise, de riguroase ca cele utilizate în tehnică. Nu este de neglijat nici faptul că prezenţa controlului în şcoală sau în clasă produce anumite tensiuni, perturbă activitatea normală, că inspectorul nu cunoaşte bine colectivul didactic şi de elevi, deci concluziile desprinse din situaţia constatată la un moment dat nu au totdeauna valabilitate deplină şi nu pot fi generalizate fără riscul de a comite erori.

Organizarea controlului se face în funcţie de obiectivele prioritare ale fiecărei etape, aşa fel încît să asigure o cuprindere adecvată a unităţilor, problemelor şi oamenilor, evitînd suprasolicitarea unora şi neglijarea altora.

Deşi personalul de îndrumare şi control este restrîns, este indicat ca într-un an şcolar fiecare unitate să fie controlată cel puţin o dată (colectiv sau individual, frontal sau tematic). Acest lucru este posibil dacă inspectoratul şcolar dispune de un colectiv de metodişti suficient de numeros, alcătuit din cadre competente şi cu experienţă în munca de control, informat la zi cu preocupările Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei, cu cele ale Inspectoratului şcolar.

Unirea şi coordonarea factorilor antrenaţi în control asigură nu doar cuprinderea tuturor unităţilor şi a problemelor prioritare, ci şi eficienţa controlului, adică soluţionarea operativă şi durabilă a problemelor, cu cheltuieli sociale reduse.

Controlul va fi cu atît mai eficient cu cît va determina în unitatea controlată un reviriment, angajarea plenară şi deplină a colectivului (îndeosebi a celui de conducere) în soluţionarea problemelor ce depind de el, fără a aştepta să vină altcineva din afară să facă acest lucru.

Cu alte cuvinte, controlul învăţămîntului în profil teritorial are cîteva *funcţii* importante, şi anume: a) de *supraveghere* a funcţionării învăţămîntului (în ansamblul teritoriului şi pe domenii de activitate); b) de *conexiune inversă* (feed-back), în sensul că furnizează informaţii factorilor de decizie şi îndrumare de la nivelul judeţului (municipiului, oraşului, comunei) asupra gradului de concordanţă între intenţii, obiective şi rezultate; c) de *prevenire* a apariţiei unor abateri de la obiectivele stabilite prin plan; d) de *corectare* şi *perfecţionare* a activităţii consacrate îndeplinirii obiectivelor şi sarcinilor specifice etapei în care se exercită controlul.

În ceea ce priveşte *etapele* unei acţiuni de control, se acceptă în general că ele sînt următoarele: pregătirea, desfăşurarea, finalizarea.

Pregătirea controlului începe cu precizarea domeniului şi a problemelor care vor fi analizate, a obiectivelor urmărite, evitîndu-se formulările ambigue, pentru ca cei antrenaţi în acţiunea de control să ştie precis ce au de făcut.

După stabilirea obiectului controlului (domeniu, probleme, obiective), se elaborează o *tematică* în care se menţionează documentele, problemele şi activităţile ce urmază a fi analizate, ţinînd seama de legile ţării, de hotărîrile guvernului şi de măsurile adoptate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei, precum şi de concluziile existente în legătură cu activitatea supusă controlului.

Tematica de control şi principalele documente care stau la baza ei (hotărîri, legi, alte acte normative) sînt prelucrate cu cei care urmează să efectucze controlul (colective, persoane), prilej cu care cadrele de conducere fac o seamă de precizări, răspund la întrebări, indică perioadele, formele şi modalităţile practice de exercitare a controlului, repartizează responsabilităţile etc.

Desfăşurarea controlului constă în: prezentarea în faţa organelor colective de conducere ale unităţilor controlate a problemelor urmărite; discuţii cu oamenii; cercetarea documentelor; participarea la activităţile programate sau la cele solicitate de echipa de control; aplicarea unor teste şi chestionare, înregistrarea datelor, faptelor şi stabilirea — pe această bază — a cauzelor care determină perturbaţii în funcţionarea unităţilor, lipsuri şi neajunsuri; elaborarea sintezei constatărilor şi a concluziilor desprinse din control; reliefarea aspectelor pozitive şi a măsurilor ce se impun pentru îmbunătăţirea activităţii.

Finalizarea controlului se realizează prin discuţii (individuale şi colective) cu cei controlaţi, prezentarea concluziilor în faţa organelor colectivelor de conducere ale unităţilor controlate, definitivarea (împreună cu aceste organe) a măsurilor menite să asigure lichidarea neajunsurilor constatate şi îmbunătăţirea activităţii, consemnarea concluziilor şi a măsurilor în registrul de procese verbale de inspecţie, informarea organului care a dispus controlul asupra rezultatelor obţinute, urmărirea îndeplinirii măsurilor stabilite cu prilejul controlului.

Acest ultim aspect al finalizării presupune efectuarea unor *controale de revenire,* nu neapărat de către toată echipa de control şi asupra tuturor aspectelor controlate, ci selectiv, în funcţie de dominantele problematicii abordate, cu accent pe soluţionarea problemelor nodale de care depinde bunul mers al unităţii.

Este deosebit de important ca, la nivel teritorial, să se ţină o evidenţă a concluziilor desprinse din controale şi a modului de soluţionare a problemelor stabilite, pentru a evita controalele prea frecvente care — aşa cum spuneam mai înainte — perturbă într-un anumit fel desfăşurarea normală a muncii în unităţile controlate.

Socotim, de aceea, că una din cerinţele de bază ale unui control eficient este de a determina ca organele colective de conducere din unităţi să-şi exercite atribuţiile în mod corespunzător şi să desfăşoare ele însele o activitate continuă şi sistematică de autocontrol în vederea perfecţionării propriei activităţi.

3.5. Inspecţia şcolară

A emite păreri acum despre inspecţia şcolară s-ar putea să li se pară unora prematur şi chiar temerar, atîta timp cît nu s-au „aşezat" şi nu s-au cristalizat încă noile structuri ale şcolii. Cu toate acestea, se pot prefigura unele *trăsături caracteristice ale inspecţiei şcolare* care — fără îndoială — va trebui să capete un nou conţinut.

De ce un nou conţinut? Pentru că, în trecutul nu prea îndepărtat, obiectul inspecţiei şcolare îl constituiau — prin forţa lucrurilor — şi unele aspecte ale activităţii din învăţămînt care deturnau şcoala de la rosturile ei majore.

Iată de ce, o dată cu regîndirea obiectivelor, a conţinutului şi structurilor învăţămîntului, se impune şi *reconsiderarea activităţii de control şi îndrumare, a inspecţiei şcolare.* Şi pe această cale se poate acţiona pentru redobîndirea unui statut mai demn al omului de la catedră, pentru implicarea efectivă a lui şi a elevilor la soluţionarea problemelor acumulate în timp şi pe care Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei urmează să le rezolve dintr-o perspectivă nouă, democratică, *şcoala fiind solicitată să producă nu atît titluri şi diplome, cît valori autentice, competenţe şi personalităţi libere, creatoare, responsabile.*

Pentru a-şi atinge scopul — şi, în ultimă instanţă, pentru a se justifica — inspecţia şcolară e datoare, în primul rînd, să întrunească anumite *calităţi,* între care amintim:

— menţinerea în actualitatea ştiinţifică, tehnologică, pedagogică şi culturală a personalului didactic de conducere şi predare;

— promovarea curajoasă a noului în domeniul formării profesionale a noilor generaţii de muncitori, specialişti, cetăţeni;

— facilitarea schimbului de idei, de opinii şi mai ales de experienţă între şcolile de acelaşi tip, în vederea omogenizării calitative a procesului de formare civică, profesională şi culturală la nivelul cerut de epoca contemporană;

— declanşarea unui curent de interes în favoarea modernizării laboratoarelor şi atelierelor şcoală, asigurării accesului elevilor la domeniile de vîrf ale ştiinţei, la maşinile, utilajele şi instalaţiile moderne;

— promovarea pe scară mai largă a interdisciplinarităţii în activitatea de pregătire a tinerilor pentru viaţa activă, pentru formarea lor morală, profesională şi culturală;

— schimbarea opticii în aprecierea personalului didactic şi a unităţilor de învăţămînt, în sensul creşterii ponderii factorilor de conţinut, calitativi şi de eficienţă formativă care influenţează decisiv rezultatele activităţii instructiv- educative.

Reconsiderarea inspecţiei şcolare va consta — după opinia noastră — în primul rînd în *stimularea responsabilităţii în muncă a educatorilor şi elevilor, în perfecţionarea instrumentelor de evaluare şi autoevaluare* a rezultatelor procesului instructiv-educativ, accentul căzînd pe orientare şi îndrumare, pe stimularea şi afirmarea iniţiativei colective şi individuale, precum şi pe evaluarea rezultatelor obţinute de absolvenţi în muncă şi în viaţa de toate zilele, unde se materializează, de fapt, investiţia în om, făcută de şcoală, de societate.

Să nu uităm că atitudinea inspectorilor şcolari faţă de directori şi de cadrele didactice se cere să fie colegială, nu arogantă (ceea ce nu exclude ci, dimpotrivă, presupune o exigenţă principială, bazată pe autoritatea de competenţă şi nu pe cea de funcţie).

Funcţia de control a inspecţiei şcolare, de a verifica permanent starea sistemului de învăţămînt, pe ansamblu sau la nivelul unor elemente componente — unităţi, obiecte de învăţămînt, diferite activităţi educative etc. —, se va menţine, însă ea va fi înlocuită în mare măsură prin *autocontrol* şi *autoreglare* şi — de ce nu — printr-o *reţea de calculatoare electronice* care vor înmagazina şi prelucra un sistem de date relevante pentru aprecierea funcţionării sistemului, furnizînd informaţia necesară factorilor de decizie.

Continuînd să sesizeze eventualele disfuncţii ale sistemului, perturbaţiile care apar, *controlul va avea ca obiectiv principal selecţionarea dominantelor pozitive şi generalizarea acestora* la scara întregului sistem, în scopul optimizării continue a procesului complex şi dinamic de pregătire a tinerelor generaţii pentru viaţa activă, în concordanţă cît mai deplină cu cerinţele societăţii de azi şi, mai ales, ale celei de mîine.

Desigur, în realizarea acestui deziderat un rol important au *selecţionarea, formarea şi perfecţionarea inspectorilor şcolari.* De aceea, vom încerca să precizăm mai întîi *profilul inspectorului şcolar,* pe care îl concepem ca pe un om pluridimensional.

El trebuie să fie şi cult, şi bine pregătit profesional, preocupat de perfecţionarea continuă a pregătirii sale, deschis spre nou şi receptiv la nou; să aibă capacitatea de a lucra cu oamenii (profesori, elevi, părinţi), de a-i înţelege şi motiva, de a-i organiza şi antrena în realizarea obiectivelor stabilite.

Considerăm că asemenea oameni nu pot fi produsul unor şcoli specializate în formarea de leaderi, de manageri, ci rezultatul unui proces îndelungat de formare, la şcoala muncii practice de execuţie şi de conducere colectivă.

Numai un educator care a fost un bun student, apoi un bun profesor şi diriginte, care a făcut parte din conducerea unor şcoli şi s-a implicat în soluţionarea problemelor cu care s-au confruntat acestea, dovedind a fi un element dinamizator al colectivului, poate fi şi un bun inspector şcolar. Ca să poţi pretinde altora, trebuie să ştii mai întîi tu însuţi ceea ce se poate face şi ce nu în activitatea de instruire şi, mai ales, în cea educativă, trebuie să fii în stare oricînd să probezi cunoştinţele şi experienţa, competenţa profesională, să demonstrezi cum se poate realiza practic ceea ce tu — inspector şcolar — susţii din punct de vedere teoretic.

Selecţionarea inspectorilor şcolari se realizează — cu bune rezultate — din rîndul acestor educatori — învăţători, educatoare, profesori, directori sau directori adjuncţi cunoscuţi pe îndelete, în procesul nemijlocit al muncii, de-a lungul unor ani, cînd rezultatele şi calităţile lor (profesionale, culturale, morale, de conducere) s-au evidenţiat îndeajuns de clar pentru a nu fi accidentale.

Perfecţionarea lor se va putea realiza prin schimb de experienţă cu colegii din inspectoratul şcolar respectiv şi din alte judeţe, cu cei din Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei, prin studiu individual centrat pe problematica conducerii învăţămîntului, la nivel teritorial şi al unităţii de învăţămînt, prin contactul nemijlocit cu realităţile şcolii unde se materializează practic politica statului în domeniul învăţămîntului şi teoria pedagogică.

Nu ne vom referi aici la *formele de organizare* şi la *etapele* inspecţiei şcolare, deoarece ele sînt tratate pe larg într-o lucrare separată[1].

Rămînem însă la convingerea că această formă de control, îndrumare şi evaluare a procesului de învăţămînt şi a actelor de conducere care au loc la nivelul unităţilor de învăţămînt preuniversitar este necesară, iar perfecţionarea ei va conduce, indubitabil, la anumite sporuri calitative.

3.6. Evaluarea

Pentru a stabili în ce măsură scopurile propuse şi obiectivele stabilite într-o anumită etapă au fost atinse, se cer a fi făcute, periodic, o seamă de analize şi comparaţii, de măsurări (atunci cînd acest lucru este posibil, ca în cazul testelor de verificare a cunoştinţelor elevilor) şi aprecieri, cu alte cuvinte, evaluarea cantitativă şi calitativă a unei activităţi sau a unui ansamblu de activităţi, precum şi a rezultatelor obţinute pe parcurs sau la sfîrşitul acestora.

Întrucît problematica evaluării în domeniul învăţămîntului şi educaţiei este deosebit de vastă şi complexă, ne vom rezuma, în capitolul de faţă, la prezentarea succintă a principalelor aspect ale evaluării ca funcţie a conducerii învăţămîntului în profil teritorial.

În cadrul proceselor evaluative care au loc la nivel teritorial sînt parcurse, în principal, trei *etape*, şi anume: 1. obţinerea şi înregistrarea informaţiilor necesare; 2. prelucrarea lor; 3. elaborarea aprecierilor.

1. *Obţinerea informaţiilor* se constituie, la rîndul ei, într-un proces complex de identificare şi selecţionare a datelor, faptelor şi evenimentelor referitoare la fenomenele educative care constituie obiectul conducerii şi în legătură cu care urmează să se ia o decizie.

---

1 A se vedea, în acest sens, lucrarea *Inspecţia scolară, autor I o a n J i n g a, Editura Didactică si Pedagogică, Bucuresti, 1983, Secţiunea I, partea a II-a.*

La nivelul inspectoratelor şcolare există un sistem de culegere şi înregistrare a informaţiilor pentru principalele domenii ale activităţii instructiv-educative: dările de seamă statistice, informările elaborate de preşedinţii comisiilor de admitere în şcoala profesională şi liceu, ai comisiilor de bacalaureat, procesele verbale de inspecţii şcolare, dările de seamă prezentate de cadrele de conducere ale unităţilor în faţa consiliilor pedagogice ş.a.

În funcţie de domeniul sau de problemele care constituie obiectul evaluării, se pot stabili şi alte modalităţi de obţinere şi înregistrare a informaţiilor (discuţiile colective şi individuale, pe o temă dată, consfătuirile şi schimburile de experienţă, anchetele pe bază de chestionar etc.).

Este deosebit de important, în această etapă, ca volumul de informaţii selecţionat să fie optim, adică „nici prea redus, pentru a asigura luarea în considerare a tuturor elementelor necesare elaborării deciziilor de conducere, nici prea exagerat, pentru a nu împiedica operativitatea activităţii de conducere"[1].

Pentru a avea permanent la îndemînă informaţia necesară emiterii unor judecăţi de valoare în legătură cu o problemă sau alta, este necesară constituirea unor „bănci de date", actualizate periodic (trimestrial sau anual).

În cazul unei unităţi şcolare, o „bancă de date" de la nivelul inspectoratului şcolar se poate prezenta sub forma unei mape care să cuprindă situaţia spaţiilor de învăţămînt (numărul sălilor de clasă, al laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor-şcoală, biblioteca şcolară, săli de gimnastică etc.); schema de încadrare, cu precizarea studiilor, vechimii în învăţămînt, gradelor didactice, statutului fiecărui cadru didactic (titular, sau suplinitor), situaţia posturilor vacante (repartizate altor cadre didactice prin cumul etc.); numărul elevilor neşcolarizaţi sau cu tendinţă de abandon şcolar; rezultatele la învăţătură (procentul de promovaţi, pe cicluri de învăţămînt); numărul premiilor şi menţiunilor obţinute la concursurile şcolare în etapele judeţeană şi naţională; numărul elevilor cu note cuprinse între 1 şi 4 şi, respectiv, între 8 şi 10; procesele verbale de inspecţie.

O altă „bancă de date" s-ar putea constitui pe baza rezultatelor obţinute de elevi la probele de concurs pentru admiterea în liceu făcîndu-se evidenţa nominală, pe şcoli de proveniență, a elevilor care au obţinut, să zicem, note medii cuprinse între 1 şi 4 şi între 9 şi 10, comparativ cu anii anteriori.

În cazul elevilor din prima categorie urmează să se analizeze gradul de corelare a notelor obţinute la examene cu cele obţinute în timpul anului şcolar şi la promovarea unui ciclu de învăţămînt, în timp ce elevii cu note mari urmează să fie pregătiţi special în vederea obţinerii în continuare a unor performanţe superioare.

„Bănci de date" se pot constitui şi pentru alte situaţii şi activităţi, ca de exemplu: situaţia nominală, pe şcoli şi ani de studiu, a elevilor care au săvîrşit abateri grave de la disciplina şcolară sau acte antisociale, evidenţa dotării cercurilor de elevi cu calculatoare electronice, datele privind dinamica populaţiei şcolare.

2. *Prelucrarea statistică a informaţiilor* se poate realiza cu metodele clasice sau cu cele mai moderne, recurgînd la calculatorul electronic.

Statistica permite: organizarea sistemului de date obţinute; analiza fenomenelor educaţionale prin studiul unor mărimi statistice fundamentale (media, mediana, frecvenţa, dispersia, abaterea, corelaţia etc.); stabilirea reprezentativităţii unei colectivităţi şcolare analizate, pentru a putea desprinde concluzii pentru întreaga colectivitate; stabilirea încrederii ce trebuie acordată diferitelor ipoteze statistice cu privire la variabilele educaţionale; stabilirea gradului de semnificaţie care se acordă diferenţelor dintre două măsurători asupra unei variabile

1 Negreanu Dan, Radion Thea Julieta. *Privire în lumea informaţiilor*, Colecţia Cristal, Editura Albatros, Bucureşti, 1976, p. 12.

educaţionale sub influenţa unor condiţii sau tratamente diferite; măsurarea ponderilor factoriale ale unor factori generali asupra unor variabile marcate ale sistemului educaţional, precum şi descrierea unor sisteme educaţionale complexe cu un număr mare de variabile şi interacţiuni multiple între factori generali, educaţionali şi sociali.

Evident, statistica permite numai prelucrarea aritmetică a unor date numerice, în timp ce informaţia analogică (diferită de cea numerică) se prelucrează cu ajutorul unor aparate, mai simple sau mai complicate, cum este cazul calculatorului analogic (diferit de cel numeric), care poate rezolva probleme de diferite grade de complexitate: sumatoare, integratoare, multiplicatoare, generatoare de funcţii.

Rămîne însă esenţială analiza calitativă a materialelor rezultate din studii şi comparaţii, interpretarea adecvată a informaţiilor relevante.

3. *Elaborarea aprecierilor* şi emiterea unor judecăţi de valoare în vederea adoptării unor decizii se face atît pe baza concluziilor desprinse din prelucrarea statistică a datelor, cît şi pe baza analizei calitative şi interpretării informaţiilor relevante, selecţionate şi clasificate după diverse taxonomii, în cadrul procesului evaluativ.

Capacitatea de a sesiza notele caracteristice ale fenomenelor educaţionale, dominantele şi tendinţele, de a face corelaţiile cele mai juste etc. reprezintă, desigur, o caracteristică a fiecărui colectiv de conducere şi a fiecărui conducător, reuşita fiind condiţionată de o seamă de factori, obiectivi şi subiectivi, cum sînt: pregătirea ştiinţifică, pedagogică, psihologică, sociologică; gradul de stăpînire a mijloacelor şi tehnicilor moderne de prelucrare a informaţiilor; intuiţia şi perspicacitatea etc.

În orice caz, socotim că adoptarea unor decizii pe baza proceselor de evaluare se realizează în condiţii mai bune atunci cînd are loc în echipe interdisciplinare (ca pregătire de specialitate, preocupări şi experienţă practică) şi cînd fiecare variantă de acţiune este prezentată argumentat, cu avantajele şi dezavantajele ei. Această problemă va fi analizată mai pe larg, în capitolele următoare, cînd vom aborda procesul decizional în învăţămînt.

BCU IAŞI / CENTRAL

Capitolul 4.

CONDUCEREA ŞCOLII

4.1. Planificarea, organizarea şi controlul activităţii instructiv-educative

La nivelul unităţii de învăţămînt, procesele de conducere îşi restring aria problematică, accentuîndu-se — în schimb — notele specifice, determinate de tipul unităţii şi de trăsăturile caracteristice ale activităţii desfăşurate în unitatea respectivă.

Despre problematica conducerii ştiinţifice a unităţilor de învăţămînt şi educaţie s-a constituit o literatură destul de vastă care cuprinde şi aspecte de ordin teoretic, principial, precum şi aspecte de ordin practic, modele de planificare şi organizare a muncii în şcoală etc. De asemenea, la diferite instructaje, cursuri de perfecţionare, schimburi de experienţă, sînt dezbătute aprofundat aceste probleme şi se dau indicaţii cu valoare operaţională.

Ce relevă însă activitatea de conducere şi îndrumare în domeniul planificării şi organizării muncii în şcoală?

Mai întîi, insuficienta preocupare a directorilor pentru studierea bibliografiei existente, deşi aceasta se află la îndemîna lor în biblioteci.

Se vădeşte, totodată, o tendinţă pronunţată de tratare superficială a celor două funcţii esenţiale ale conducerii şcolii: planificarea şi organizarea muncii. În acest sens, trebuie spus că:

- planurile de muncă nu au la bază o analiză exigentă a muncii desfăşurate în anul şcolar precedent;
- nu sînt formulate principalele direcţii de acţiune şi obiectivele prioritare pentru anul de plan respectiv; se confundă adesea domeniul de activitate cu obiectivele activităţii;
- sînt reluate „tale quale", sub formă de obiective, unele atribuţii şi sarcini precizate prin acte normative;
- sarcinile sînt formulate la modul general — valabile oricînd şi oriunde;
- nu se precizează acţiunile care vor fi întreprinse pentru realizarea obiectivelor şi nici modalităţile de evaluare;
- condiţiile materiale şi umane de care dispun unităţile sînt insuficient valorificate;
- capacitatea personalului didactic şi a elevilor este subapreciată şi, ca atare, folosită incomplet;
- cadrele didactice sînt insuficient motivate de către directori (ca şi elevii de către cadrele didactice, de altfel);

• climatul de muncă din şcoli constituie rareori obiectul de preocupare al directorilor;

• ştiinţa comportamentului personalului didactic — care furnizează indicii pentru o activitate eficientă — este puţin cunoscută de cadrele de conducere;

• *la elaborarea planului* (de fapt a planurilor) nu sînt consultaţi, de regulă, factorii de răspundere (membrii organelor colective de conducere, şefii de catedre şi de compartimente etc.).

În aceste condiţii este lesne de înţeles că planul nu constituie un document adecvat pentru orientarea activităţii instructiv- educative, un instrument de lucru pentru directori, nu poate servi la măsurarea şi evaluarea riguroasă a muncii depuse, a rezultatelor obţinute. Similar se pune problema şi în domeniul organizării care — atunci cînd nu răspunde unor cerinţe ştiinţifice — nu poate conduce la realizarea obiectivelor incluse în plan. În literatura de specialitate s-au prezentat mai multe modele de planificare şi organizare şi s-au exprimat diferite păreri în legătură cu aceste probleme. Intenţia noastră nu este de a uniformiza, de a şabloniza nici planificarea, nici organizarea muncii în şcoală. Cîteva chestiuni sînt însă obligatorii pentru a evita improvizaţia, munca inutilă.

La baza procesului de planificare şi la nivelul unităţii, stau diagnoza şi prognoza.

Diagnoza este primul proces parţial al conducerii care constă în analiza şi aprecierea activităţii desfăşurate în unitatea respectivă. Ea furnizează informaţia de bază pentru întregul proces de conducere. Aici este momentul în care se stabilesc îndeosebi punctele slabe ale activităţii anterioare, neajunsurile şi greutăţile întîmpinate, în funcţie de care se conturează ceea ce urmează să se întreprindă în anul şcolar următor.

Prognoza continuă analiza, străduindu-se să stabilească perspectiva — tendinţele de dezvoltare, împrejurările, condiţiile, influenţele viitoare, rezultatul lor probabil, ţinînd seama de orientările şi sarcinile ce revin şcolii din legi, hotărîri etc.

Pe baza proceselor de diagnoză şi prognoză, se stabilesc direcţiile principale de acţiune, obiectivele prioritare.

Obiectivul (scopul, finalitatea) reprezintă principiul organizator al oricărei activităţi de conducere. El răspunde la întrebarea „ce vrem" şi ne ajută să precizăm rezultatele activităţii preconizate, comportamentul final al profesorilor, elevilor etc., descris, pe cît posibil, în termeni de schimbare observabilă şi măsurabilă.

Formularea obiectivelor trebuie făcută clar şi precis, fără generalităţi şi ambiguităţi. Aşa, de exemplu, formularea „ridicarea nivelului calitativ al întregii activităţi instructiv-educative" este prea generală pentru a putea fi operaţională. E necesar să se precizeze, pe domenii (limba şi literatura română, matematică, educaţia moral-cetăţenească etc.), ce anume intenţionăm să realizăm pentru ridicarea nivelului calitativ al activităţii respective. Mai concret: „cunoaşterea şi înţelegerea conceptului de eficienţă economico-financiară" nu răspunde acestei cerinţe pentru că nu se precizează ce trebuie să ştie şi să poată face elevii, sub îndrumarea profesorilor, după ce şi-au însuşit conceptul respectiv.

Cu alte cuvinte, trebuie să se precizeze şi ce se va întreprinde (cantitativ şi calitativ) pe linia autogospodăririi, autoconducerii, „ce" şi „cît" se va realiza prin autodotare, ce economii de materii prime, materiale, combustibil şi energie se vor face în cadrul atelierelor şi laboratoarelor şcolare, cu cît se vor diminua cheltuielile de întreţinere ca urmare a bunei gospodăriri şi realizării unor lucrări de reparaţii şi curăţenie cu forţe proprii etc., aşa fel încît elevii şi profesorii lor să adopte, în şcoală şi la locul de muncă unde se desfăşoară practica productivă, un comporta-

ment adecvat principiilor care stau la baza unei activităţi economico-financiare eficiente. Evident, nu trebuie confundate obiectivele la nivelul şcolii cu cele ale fiecărei discipline de învăţămînt sau ale fiecărei lecţii, cînd formulările se fac în alţi termeni. De exemplu: elevii să ştie să rezolve o ecuaţie de gradul al II-lea fără a se folosi de manual sau de tabele matematice.

Obiectivele se stabilesc pentru fiecare etapă (an şcolar, trimestru) pe baza reglementărilor în vigoare, a orientărilor date de forurile superioare, precum şi pe baza situaţiei concrete din fiecare unitate şcolară, situaţie care nu este niciodată identică cu cea din alte unităţi (profil diferit, cadru material-organizatoric diferit, material uman diferit, problematică educativă diferită, rezultate diferite).

În planurile de muncă nu trebuie incluse obligatoriu toate obiectivele generale ale învăţămîntului şi nici chiar toate cele specifice etapei respective, ci doar cele care se impun prin oportunitate şi actualitate. Aşa, de exemplu, la un liceu unde se prezintă, de regulă, 7—8 candidaţi pentru un loc, este inutil să propui ca obiectiv realizarea planului de şcolarizare, în timp ce la altul, unde numărul candidaţilor e mai mic decît al locurilor, iar fluctuaţia elevilor este mare, cuprinderea şi menţinerea elevilor în liceu constituie un obiectiv necesar.

Obiectivele se particularizează potrivit specificului obiectelor de învăţămînt şi al altor activităţi instructiv-educative, precum şi în funcţie de situaţia concretă a fiecărei şcoli, clase sau a fiecărui elev.

Precizarea lor nu este o problemă simplă, de rutină, cum s-ar părea la prima vedere. Ea presupune un proces de reflecţie personală, precum şi cunoaşterea unor proceduri de formulare a obiectivelor. Asemenea proceduri sînt descrise, în cazul obiectivelor operaţionale ale instruirii, de o seamă de autori, cum sînt: Mager, Landsheere, D'Hainaut, Mayer, Eisner, Polewman ş. a.

În esenţă, autorii respectivi consideră că formularea oricărui obiectiv operaţional trebuie să cuprindă obligatoriu următoarele elemente (precizări):

1. Descrierea exactă a rezultatului care urmează a fi obţinut.

2. Condiţiile în care trebuie să se obţină acest rezultat (materiale, de timp etc.).

3. Criteriul de performanţă (nivelul minim de acceptare a rezultatului).

Aceste elemente sînt, considerăm noi, necesare şi în cazul planificării muncii în şcoală.

Pentru exemplificare, ne vom referi la cîteva dintre obiectivele care se pot întîlni mai frecvent în planurile de muncă ale şcolilor.

a) Pînă la data de 10 iulie a.c. va fi verificată starea de funcţionare a instalaţiilor, aparatelor, truselor, maşinilor şi utilajelor din dotarea laboratoarelor de fizică şi a cabinetelor de tehnologie, în raport cu cerinţele programelor şcolare şi ale normelor de tehnica securităţii muncii, asigurîndu-se repararea celor defecte, cu mijloace proprii şi cu sprijinul comitetului de părinţi.

b) Pentru a stabili nivelul de pregătire al elevilor în vederea diferenţierii activităţii de instruire, pînă la 25 septembrie a.c. se vor aplica elevilor probe de evaluare iniţială la toate obiectele de studiu, elevii fiind grupaţi în fiecare clasă, pentru munca independentă, după cum urmează: grupa I: elevii cu note de la 1 la 4,99; grupa a II-a: elevii cu note de la 5 la 6,99; grupa a III-a: elevii cu note de la 7 la 10. Probele vor fi stabilite la nivelul catedrelor, pe baza programelor şcolare ale claselor anterioare, prin consensul profesorilor de aceeaşi specialitate.

c) Pe baza noilor programe de fizică, chimie, biologie, conducerea liceului va asigura:

• dezbaterea modalităţilor practice de integrare în lecţii a noilor teme cuprinse în programe (pînă la 15 septembrie a.c.);

• introducerea în lecţiile de fizică, chimie şi biologie — corespunzător programelor şcolare ale fiecărei clase — a noutăţilor furnizate de institutele de cercetări pe profil (pînă la 15 octombrie); se vor obţine datele necesare de la institutele respective şi se va stabili în catedre ce se introduce şi unde anume; introducerea se va face eşalonat, pînă la sfîrşitul anului şcolar, prin folosirea unei părţi din orele aflate la dispoziţia profesorilor;

• elaborarea — pe baza unei analize comune cu întreprinderea cu care cooperează liceul — a unui program de modernizare a laboratoarelor, cabinetelor şi atelierelor-şcoală, prin dotare şi autodotare, pînă la 31 martie anul viitor şi realizarea lui treptată — conform graficului, împreună cu întreprinderea — pînă la sfîrşitul anului şcolar etc.

Problema stabilirii obiectivelor trebuie, desigur, aprofundată atît prin studierea literaturii de specialitate existente la noi în ţară, cît şi prin promovarea mai curajoasă a schimburilor de idei şi experienţă între directorii de şcoli.

Odată precizate obiectivele, se cer analizate resursele; ele răspund la întrebările „cu cine"? şi „cu ce"? Deşi sînt secundare faţă de obiective, resursele se pot modifica atunci cînd nu sînt „acoperitoare" pentru realizarea obiectivelor stabilite.

Resursele se referă, în cazul şcolii, la conţinutul activităţii instructiv-educative (informaţii, deprinderi, abilităţi etc.), la materialul uman (psihologia profesorilor, elevilor etc., interesul, aptitudinile, motivaţia lor etc.) şi la condiţiile materiale (de timp, de spaţiu, de dotare etc:).

După definitivarea obiectivelor şi analiza resurselor se trece la etapa de planificare propriu-zisă prin care se stabileşte mersul procesului ce urmează a fi condus.

Procesul răspunde la întrebarea „cum"? şi arată cum se transformă resursele pentru atingerea obiectivelor stabilite. În activitatea de planificare se precizează *acţiunile* ce vor fi întreprinse, *mijloacele* şi *metodele* îndeplinirii lor, *termenele* şi *responsabilităţile*.

Produsul procesului de planificare este planul care trebuie să indice atît ceea ce urmează a fi obţinut în fiecare etapă a realizării lui, cît şi ceea ce va fi hotărît în situaţiile care probabil vor interveni (este deci strategia hotărîrilor viitoare şi o prezentare model a evoluţiei viitoare a proceselor de realizat).

În procesul de planificare pot apărea diferite variante de soluţii pentru atingerea obiectivelor. Aici este momentul cînd organul colectiv de conducere decide asupra variantei optime, optimizarea decurgînd din imperativul „cît mai bine". În acelaşi timp, decizia este aceea care declanşează realizarea planului, fiind socotită un punct de transformare calitativă în procesul general de conducere.

Iată un exemplu:

Obiectiv (ce?) (Se poate particulariza la 1—2 obiecte sau la anumiţi elevi). Depistarea cauzelor reale ale insucceselor şcolare înregistrate de unii elevi, organizînd sprijinirea lor diferenţiată şi în timp util.

Acţiunea (cum?):

— directorul (directorul adjunct sau alt membru al organului colectiv de conducere) împreună cu şeful de catedră va urmări, timp de două săptămîni (la obiect de învăţămînt şi clasă), pregătirea profesorului pentru lecţie, desfăşurarea activităţii, starea de disciplină a elevilor, cum îşi iau notiţe, nivelul atenţiei, efectuarea temelor etc.;

— dacă dirigintele discută cu părinţii respectivi asupra condiţiilor de muncă de acasă, cît timp consumă elevul cu pregătirea pentru lecţie, dacă beneficiază de îndrumare etc.;

— dacă sistemul de notare folosit de profesor respectă cerinţele pedagogice.

Pe baza concluziilor desprinse se vor stabili măsuri pentru:

— îmbunătăţirea strategiei didactice a profesorului (dacă e cazul);

— îmbunătăţirea condiţiilor de pregătire a elevilor acasă (dacă e cazul);

— îmbunătăţirea climatului de muncă în clasă (dacă e cazul);

— sprijinirea elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură (ritm lent de învăţare, lacune în pregătirea anterioară, întreruperea studiilor pe caz de boală, manifestări de sustragere de la munca sistematică etc.);

— sesizarea părinţilor sau a instituţiei unde-şi desfăşoară activitatea (dacă aceştia nu se ocupă îndeajuns de copii);

— organizarea schimburilor de experienţă între profesori;

— obligarea profesorilor de a-şi întocmi plan de lecţie (proiect de activitate didactică), plan de studiu individual sau de a urma un curs de perfecţionare profesională;

— aplicarea de sancţiuni (pentru profesori sau elevi, sau pentru ambii)etc.

Responsabilităţi (cine?): directorul (directorul adjunct), şeful de catedră, diriginţii.

Termenul (pînă cînd?): două săptămîni pentru stabilirea cauzelor; o lună sau mai mult, pentru remedierea situaţiei.

În aceste condiţii, planul de muncă are şi caracter de orientare, dar este şi un instrument de lucru.

El se dezbate şi se aprobă de consiliul de conducere, apoi în adunarea generală a oamenilor muncii.

Principalele capitole ale planului general de muncă al şcolii ar putea fi:

1. Analiza succintă a muncii din etapa anterioară (trimestru sau an şcolar).

2. Obiectivele prioritare stabilite pe baza legilor, a hotărîrilor guvernului şi instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei, a concluziilor reieşite din analizele proprii.

3. Măsuri pentru deschiderea noului an (trimestru) şcolar.

4. Măsuri pentru îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ şi a rezultatelor obţinute de elevi.

5. Măsuri pentru activitatea tehnico-practică şi pregătirea elevilor în meserie (în cazul liceelor industriale, al şcolilor profesionale şi de maiştri).

6. Măsuri pentru perfecţionarea pregătirii personalului didactic şi a celorlalţi salariaţi.

7. Colaborarea şcolii cu organizaţii şi instituţii care au atribuţii în instruirea şi educarea elevilor (preşcolarilor) — organizaţii profesionale ale cadrelor didactice, unităţi economice, ştiinţifice şi culturale, comitete cetăţeneşti de părinţi, presă, radio, Tv etc.

9. Activitatea administrativ-gospodărească.

10. Activitatea organizatorică, de îndrumare, control şi evaluare.

11. Măsuri pentru încheierea anului (trimestrului) şcolar.

În conformitate cu reglementările în vigoare sau la iniţiativa organului colectiv de conducere, pot fi incluse şi alte capitole sau pot fi elaborate programe speciale.

Ne-am referit aici la *planul general de muncă* al grădiniţei, şcolii sau liceului care cuprinde întreaga activitate a unităţii. Domeniile care constituie obiectul unor planuri speciale vor avea o întindere mai redusă. Este vorba de planul comisiei diriginţilor; planul comitetului cetăţenesc de părinţi, planul activităţii metodico-ştiinţifice, planul de producţie (în cazul şcolilor profesionale), bugetul de venituri

şi cheltuieli, programele speciale de activitate consacrate anumitor evenimente istorice sau unor probleme (pregătirea elevilor dotaţi, întărirea ordinii şi disciplinei, lectoratele cu părinţii, reducerea consumului de combustibil şi energie, vacanţe etc.).

Planul general de muncă al unităţii de învăţămînt se defalcă pe trimestre; pentru trimestrul I nu e nevoie neapărat de un plan special, dacă detaliem sarcinile acestui trimestru în planul general de muncă.

La planul general de muncă se anexează şi tematica consiliilor pedagogice, precum şi tematica şedinţelor organului colectiv de conducere.

Este bine ca directorul să aibă planuri de muncă lunare, din care să rezulte ce va întreprinde personal pentru aducerea la îndeplinire a hotărîrilor organelor colective de conducere, a sarcinilor stabilite de organele superioare şi a celor reieşite din planul general de muncă. În aceste documente se planifică şi asistenţele la lecţii şi la alte activităţi instructiv-educative.

Pentru a nu pierde din vedere problemele mai importante, directorul poate avea o fişă cu activităţile curente ale unei zile, care să cuprindă: dominanta zilei, decizii de luat, lucrări de elaborat, scadenţe, comunicări (cui şi ce anume).

Un alt element al conducerii ştiinţifice a şcolii este *organizarea* (caracterizată ca *tactică a procesului de conducere*). Prin intermediul ei se asigură coordonarea acţiunilor şi factorilor pentru atingerea obiectivelor propuse.

Ea se află în strînsă interacţiune cu realizarea care, ca proces de execuţie ce urmează a fi condus, nu face parte din procesul propriu-zis de conducere.

Organizarea presupune precizarea configuraţiei şi a modalităţilor de activitate profesională, metodică şi educativă a personalului didactic şi a conducerii (conform atribuţiilor): la nivelul profesorilor (repartizarea cadrelor didactice pe obiecte şi clase, organizarea colectivelor de catedră, a altor colective, numirea diriginţilor etc.); la nivelul elevilor (repartizarea pe clase, pe limbi străine etc.); la nivelul părinţilor. Ea priveşte, de asemenea, organizarea spaţiului şcolar, a curţii, organizarea activităţii de secretariat, economico-financiară şi administrativă etc.

În afara formelor de organizare reglementate prin acte normative, celelalte forme se stabilesc în funcţie de natura obiectivelor, de condiţiile existente în fiecare şcoală, de experienţa cadrelor de conducere şi nu pot fi aceleaşi peste tot. Ele trebuie alese şi folosite în aşa fel încît să slujească cît mai bine obiectivele propuse.

O organizare judicioasă presupune şi o coordonare adecvată a mijloacelor materiale şi umane de care dispune şcoala, prin care să se asigure unitatea de cerinţe şi acţiune a tuturor factorilor educativi.

Teoria modernă a organizării, bazată pe sarcini şi pe relaţiile umane, consideră învăţămîntul şi procesul de formare a cadrelor ca pe un sistem social şi tehnic în acelaşi timp, în care sarcinile şi necesităţile de formare ale elevilor concordă cu cele ale personalului didactic, iar ale acestora cu cele ale şcolii.

Aflat permanent în situaţia de a analiza probleme, de a lua decizii şi de a pune în aplicare planuri de acţiune, directorul de şcoală trebuie să posede metode de analiză care să-i permită să raţioneze clar şi să procedeze corect în alegerea celui mai bun mod de lucru (de grupare şi utilizare a oamenilor, de motivare şi stimulare a lor), în scopul atingerii obiectivelor cît mai eficient şi cît mai economic.

În ceea ce priveşte *controlul,* el vizează toate compartimentele activităţii desfăşurate în unitate (cu deosebire activitatea personalului didactic şi a elevilor) şi se desfăşoară de directori şi de directorii adjuncţi, precum şi de şefii de catedre şi responsabilii comisiilor metodice, dacă li se deleagă atribuţii în acest scop de către directori.

Controlul activităţii instructiv-educative se realizează pe baza unor planuri trimestriale şi săptămînale, iar constatările, concluziile desprinse, sarcinile trasate şi recomandările făcute se consemnează într-un caiet special.

Pentru a fi eficient, controlul exercitat la nivelul şcolii trebuie să răspundă unor cerinţe elementare, şi anume: să aibă obiective clare, să fie concret şi sistematic, să asigure o cuprindere adecvată (a problemelor şi a personalului), să se bazeze pe o pregătire prealabilă, să fie exigent, dar şi principial, să se ţină o evidenţă clară a controalelor efectuate, a problemelor constatate, a indicaţiilor date şi a modului de soluţionare a problemelor în urma controlului.

Ca şi în celelalte domenii şi eşaloane, controlul va fi însoţit de îndrumarea corespunzătoare a personalului didactic sau administrativ-gospodăresc de către director, de sprijinul şi încurajarea acestuia, dar şi de admonestarea şi sancţionarea celor care nu-şi fac datoria.

Un bun director este prezent, cu ochiul critic şi cu sfatul, acolo şi atunci cînd e nevoie. Firește, o atenţie mai mare trebuie acordată cadrelor noi, cu mai puţină experienţă, celor care temporar sînt nevoite să predea o specialitate înrudită cu cea de bază, precum şi celor în activitatea cărora apar stagnări, greutăţi şi lipsuri. În acest din urmă caz, controlul operativ şi inopinat poate avea un rol stimulator.

Dintre modalităţile de control şi îndrumare, menţionăm: discuţiile individuale (cu profesorii, inginerii şi maiştrii-instructori, pedagogii, elevii, părinţii etc.), discuţiile colective, asistenţele la ore şi alte activităţi teoretice şi practice, analiza documentelor şcolare, observarea comportamentului general al elevilor, aplicarea unor probe de evaluare a cunoştinţelor şi deprinderilor acestora ş.a.

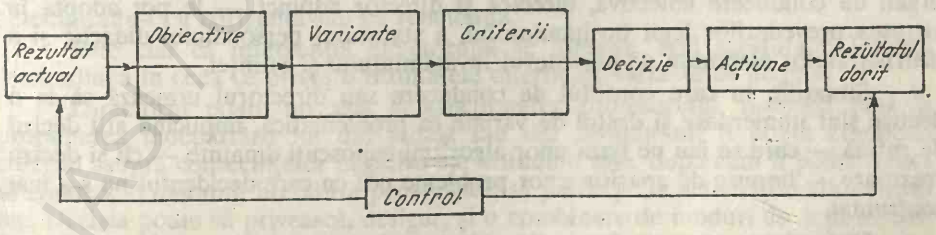
4.2. Procesul decizional

4.2.1. Probleme generale

Importanţa deosebită a deciziei în ansamblul funcţiilor conducerii ştiinţifice este determinată de faptul că ea „hotărăşte şi declanşează acţiunile care conduc la realizarea obiectivelor stabilite"[1]

După opinia unor specialişti, „întreaga activitate a unui conducător, independent de domeniul său de activitate sau de nivelul ierarhic la care este situat, constituie un ciclu permanent de culegere de informaţii, analize, adoptări de decizii, control, culegere de informaţii ş.a.m.d."[2]

Procesul decizional, în această accepţiune, este prezentat ca în diagrama următoare:



1 G e o r g e s c u, M.; N ă s t ă ş e l, E., *Analiza problemelor de conducere*, Academia de Studii Social-Politice, Bucureşti, 1977, p. 57.

2 *O p. c i t.*, p. 58, 59.

Autorii citaţi consideră că procesul logic de luare a unei decizii ar trebui să parcurgă următoarele etape: enunţarea scopului deciziei, culegerea informaţiilor, stabilirea obiectivelor şi a criteriilor de decizie prin analiza informaţiilor, procesul de opţiune, formularea deciziei şi a măsurilor de aplicare.

Am prezentat ansamblul procesului decizional, pentru a atrage atenţia asupra faptului că decizia nu este un produs, o hotărîre arbitrară a unui conducător, ci un proces logic care trebuie să parcurgă anumite etape obligatorii, elaborarea variantelor avînd — aşa cum sperăm să demonstrăm — un rol deosebit în formularea opţiunii decidentului.

Decizia — concepută ca o activitate conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune, din mai multe posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse — are, în învăţămînt, un caracter mai complex decît în alte domenii ale activităţii sociale, deoarece procesul condus — activitatea instructiv- educativă — vizează omul în formare, sub multiple aspecte: pregătire profesională, dezvoltare fizică, ţinută morală etc.

Din acest motiv, consecinţele unor decizii asupra personalităţii preşcolarilor sau elevilor sînt greu de prevăzut, iar răspunderea educatorilor pentru deciziile greşite este scăzută şi se manifestă — dacă se manifestă — mai mult în planul conştiinţei individuale.

Decizia şcolară — care priveşte conţinutul activităţii instructiv-educative, „obiectul" acestei activităţi, elevul — se ia adesea în condiţii de incertitudine sub aspectul reacţiei elevilor la măsurile stabilite. Eşecul şcolar sau unele măsuri disciplinare determină atitudini diferite de la un elev la altul, în funcţie de trăsăturile de caracter ale fiecăruia. Ca atare, pentru a nu lua decizii dăunătoare elevilor este absolut necesară cunoaşterea temeinică a personalităţii lor şi aplicarea unor „tratamente" educative diferenţiate, adecvate fiecărui caz în parte, cunoscut fiind că scopul final al oricărei intervenţii pedagogice este de a asigura succesul şcolar, dezvoltarea multilaterală şi integrarea socială a tuturor tinerilor aflaţi pe băncile şcolii.

Dificultăţile întîmpinate în adoptarea unor decizii care să concorde cît mai deplin cu cerinţele societăţii şi ale fiecărui elev în parte pledează tocmai pentru fundamentarea ştiinţifică a deciziilor şcolare — indiferent de nivelul la care se iau — pentru perfecţionarea continuă a procesului decizional, în raport de dinamica dezvoltării sociale — a comenzii sociale, în ultimă instanţă — dar şi de noile achiziţii din domeniul ştiinţelor educaţiei, care pun într-o lumină nouă relaţia şcoală-societate şi pe aceea profesor-elev.

Pentru a nu pune în seama factorilor de conducere din şcoală atribuţii pe care nu le au, ne vom referi în cele ce urmează doar la deciziile pe care aceştia — organ de conducere colectivă, director şi director adjunct — le pot adopta în virtutea prevederilor legii învăţămîntului, a statutului personalului didactic şi a instrucţiunilor elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei.

Situaţiile în care consiliul de conducere sau directorul urmează să ia o decizie sînt numeroase şi destul de variate ca problematică, implicînd atît decizii de rutină — care se iau pe baza unor algoritmi cunoscuţi dinainte — cît şi decizii creatoare — impuse de apariţia unor probleme noi cu care decidentul nu s-a mai confruntat.

Din prima categorie fac parte, de exemplu, repartizarea profesorilor şi a diriginţilor pe clase, stabilirea claselor care vor funcţiona dimineaţa şi a celor care vor funcţiona după amiază, stabilirea modulelor de practică productivă pentru elevii din liceele industriale şi altele.

Socotim că deciziile de acest gen sînt de rutină pentru că există deja nişte reguli, nişte principii pedagogice de care trebuie să se ţină seamă (continuitatea profesorilor la clasă, obligativitatea funcţionării claselor I—IV dimineaţa ş.a.). În acelaşi timp, decidentul are mai multe variante de rezolvare în anumite situaţii, cînd regulile şi principiile nu se pot aplica „ad litteram". Aşa, de exemplu, principiul continuităţii la clasă a profesorilor poate fi încălcat dacă unii profesori nu au calificare decît pentru gimnaziu sau nu se pot impune la clasele mari. Dacă ne referim la repartizarea claselor în schimburi, după ce s-a asigurat funcţionarea claselor I—IV dimineaţa, e recomandabil ca, în limita spaţiului disponibil, să funcţioneze tot dimineaţa clasele care încheie un ciclu de învăţămînt. Elevii din aceste clase se află în pragul unor examene, iar randamentul intelectual e mai mare în prima parte a zilei. În ceea ce priveşte stabilirea practicii şi alternarea ei cu pregătirea teoretică, se va ţine — „volens nolens" — seamă de cerinţele întreprinderii, dar fără a ignora cerinţele pedagogice potrivit cărora nu este eficient să realizezi două ore de matematică sau de fizică succesiv, sau 8—10 ore pe săptămînă. Rezultă că şi în cazul deciziilor numite de „rutină", din motivele menţionate, există o contribuţie de gîndire originală a celui care decide, un coeficient de personalitate a lui.

Cele mai multe dintre deciziile care se iau însă la nivelul şcolii implică, mai mult sau mai puţin, o doză de imprevizibil, reclamă o analiză probabilă complexă şi aprofundată a situaţiei existente, precum şi efortul de anticipare a ceea ce se va întîmpla dacă se va adopta un anumit mod de acţiune, o anumită strategie didactică sau educativă.

Spuneam mai înainte că activitatea şcolară se desfăşoară cu oameni (elevi, profesori, părinţi), iar obiectivul ei principal este pregătirea tineretului studios pentru muncă şi viaţă, într-o societate dinamică, în plin proces de restructurare pe baza unor noi principii de organizare.

Este firesc, în aceste condiţii, să acordăm atenţia cuvenită deciziilor şcolare, care au o profundă semnificaţie socială şi morală.

Socială, deoarece indivizii pregătiţi de şcoală vor activa, după absolvire, într-o colectivitate umană (profesională sau de alt ordin) în care se vor integra, mai mult sau mai puţin, în funcţie de capacitatea de adaptare dezvoltată în anii de şcoală. Semnificaţia morală a deciziei şcolare decurge din faptul că educaţia poate schimba în bine sau în rău un destin uman pentru întreaga lui existenţă, iar rezultatele investiţiei făcute de şcoală în fiecare elev se văd, de regulă, atunci cînd nu se mai poate schimba mare lucru în planul conştiinţei civice şi al conduitei.

Să ne gîndim — spre exemplu — la atitudinea şi măsurile pe care un director de şcoală trebuie să le adopte faţă de un profesor, bine pregătit la specialitatea lui, dar slab pregătit din punct de vedere pedagogic şi, din acest motiv, cu o atitudine inhibatoare faţă de elevi, pe care-i ţine — cum se spune — în tensiune. amenînţîndu-i cu corigenţa sau cu repetenţia.

Este clar că intervenţia directorului se impune, deşi acestuia îi lipseşte certitudinea în ceea ce priveşte rezultatele diferitelor variante de acţiune.

Directorul poate proceda la sancţionarea profesorului, mergînd pînă la propunerea îndepărtării lui din şcoală sau din învăţămînt, îl poate atenţiona colegial asupra consecinţelor negative ale atitudinii sale, după cum îi poate indica să studieze o anumită literatură pedagogică, să participe la activităţile altor colegi etc. Decizia poate să privească, desigur, şi o combinare de moduri de acţiune, aici intervenind măsura în care directorul îl cunoaşte pe profesor, autoritatea lui profesională şi de conducător, tactul şi — de ce nu — intuiţia. Oricum, consecinţele intervenţiei directorului în conduita profesorului îl privesc şi pe acesta şi colectivul de elevi şi, ca atare, decizia e necesar să se ia după o temeinică chibzuinţă.

Asemănător se pune problema şi atunci cînd se acordă sfatul de orientare şcolară şi profesională, decizia — în situaţia că sfatul dat de şcoală este urmat de elev — avînd o mare încărcătură morală, deoarece activitatea profesională îţi dă satisfacţii sau insatisfacţii în funcţie de rezultatele obţinute.

O decizie sau un şir de decizii corespunzătoare, luate la momentul potrivit, evită situaţii neplăcute atît pentru individ cît şi pentru colectivitate.

Ceea ce dorim să subliniem însă în legătură cu importanţa deciziei în conducerea şcolii se referă la faptul că ea este implicată în fiecare dintre funcţiile conducerii: şi în planificare, şi în organizare, şi în activitatea de control şi îndrumare, fiind elementul calitativ cel mai dinamic, cel care declanşează de fapt acţiunea practică şi îi determină eficienţa.

Ea apare însă şi ca un moment distinct al conducerii, îndeosebi atunci cînd se referă la hotărîri şi măsuri care privesc probleme importante ale bunului mers al şcolii pe o perioadă mai îndelungată (fie că este vorba de corectarea unor rezultate sau de perfecţionarea lor) şi cînd acestea se adoptă de organele colective de conducere.

Aşa stau lucrurile, de exemplu, atunci cînd se iau hotărîri pentru îmbunătăţirea predării unor obiecte de învăţămînt, a stării de disciplină, ori pentru ridicarea nivelului de pregătire profesională a personalului didactic. Şirul exemplelor de acest gen poate fi, desigur, continuat, însă ele rezultă din activitatea fiecărei şcoli care se deosebeşte (uneori radical) de cea desfăşurată în alte unităţi similare, precum şi din atribuţiile organelor colective de conducere, formulate clar în Legea învăţămîntului şi în Statutul cadrelor didactice.

Exercitarea acestor atribuţii la un nivel de calitate şi eficienţă cît mai ridicat e condiţionată de o seamă de factori, obiectivi şi subiectivi, între care un rol important îl are actul decizional propriu-zis. Este adevărat că şi înainte de constituirea unei teorii a deciziei, aceste atribuţii s-au exercitat de directori şi de organele colective de conducere ale unităţilor şcolare şi — de ce n-am recunoaşte — cu rezultate adesea pozitive. Dar, de cele mai multe ori, se iroseau inutil resurse umane şi materiale, iar rezultatele se obţineau printr-o serie de încercări şi erori, în virtutea unor tradiţii sau pe baza experienţei colective şi individuale.

N-am vrea să se înţeleagă cumva că prin aplicarea teoriei deciziei în conducerea şcolii se vor evita în totalitate erorile sau că experienţa îşi pierde din valoare şi utilitate. În schimb, prin fundamentarea ştiinţifică a actelor de decizie, se diminuează simţitor riscul erorii şi se valorifică mai deplin experienţa oamenilor. Este motivul pentru care vom încerca să sugerăm cîteva căi prin care — fără a complica viaţa cadrelor de conducere — să se poată adopta cele mai potrivite hotăriri şi măsuri în fiecare situaţie decizională în parte. În acest scop,vom aborda separat problemele privind pregătirea şi adoptarea deciziei şcolare, aplicarea şi urmărirea îndeplinirii ei.

4.2.2. Pregătirea deciziei

Pregătirea deciziei la nivelul unităţii şcolare ne apare ca un proces complex care, după opinia noastră, cuprinde următoarele *etape:*

1. *Identificarea problemelor.* Această etapă este deosebit de importantă şi, de obicei, i se acordă o atenţie redusă de către cadrele de conducere care primesc „semnale" despre mersul procesului instructiv-educativ, dintr-un univers de viaţă şcolară foarte vast şi divers. Selecţionarea problemelor în legătură cu care urmează să se ia o decizie se face şi ea, adesea, aleatoriu, „sub presiunea faptelor" sau în

funcţie de aprecierea directorului ori a echipei de conducere. În realitate, acest proces de identificare a problemelor care urmează să constituie obiectul adoptării unor decizii poate şi trebuie să fie dirijat, avînd ca linii de perspectivă obiectele pentru fiecare etapă — an sau trimestru şcolar — iar drept criteriu de prioritate ponderea cu care intervin în atingerea obiectivelor. Vom înţelege prin *problemă* un enunţ care consemnează o diferenţă, o neconcordanţă între rezultatele obţinute şi cele preconizate (planificate, scontate) într-o activitate (secvenţă de activitate) instructiv-educativă sau între un anumit mod de acţiune practică şi cel proiectat. Asemenea probleme pot fi, de exemplu, formulate astfel:

a) Douăzeci din cei 108 absolvenţi ai clasei a VIII-a din şcoala „x" au obţinut la matematică note de 2 şi 3 la probele de examen pentru admiterea în clasa a IX-a de liceu. Toţi aveau, la absolvire, note medii cuprinse între 5 şi 7.

b) La ediţia din anul..... a concursurilor şcolare, liceul nostru a avut la etapa judeţeană 23 de reprezentanţi: 4 la limba şi literatura română, 8 la matematică, 3 la fizică, 2 la chimie, 2 la biologie, 1 la istorie şi 3 la limbi moderne. Apreciem că rezultatele sînt sub nivelul posibilităţilor de care dispunem (80% din profesori au gradele didactice II şi I; media ultimului elev admis în clasa a IX-a după susţinerea probelor de concurs a cunoştinţelor a fost 7,95; liceul dispune de laboratoare moderne şi de cabinete pentru toate obiectele de învăţămînt, de o bibliotecă adecvată).

c) În luna octombrie a anului şcolar....., numărul absenţelor nemotivate a crescut de la 6 la 15 absenţe în medie pe elev la clasele a IX-a şi de la 2 la 8, la clasele a XI-a.

Formularea problemelor se cere a fi făcută cît mai clar şi precis spre a fi înţelese cît mai bine şi rezolvate cît mai corect. Enunţul trebuie să cuprindă obligatoriu: obiectul viitoarei analize şi abaterea, adică diferenţa dintre rezultatul obţinut şi cel aşteptat.

În exemplul a), obiectul analizei îl constituie rezultatele obţinute de elevi la matematică, iar abaterea faptul că 20 de absolvenţi au obţinut note sub 5, neconcordanţa flagrantă dintre notele medii obţinute de elevii respectivi la matematică la absolvirea clasei a VIII-a şi cele de la proba de examen.

În exemplul b), obiectul analizei va fi reprezentarea numerică a liceului respectiv în etapa judeţeană a concursurilor şcolare, iar abaterea — insuficienta corelare a rezultatelor cu condiţiile materiale şi umane existente în unitate.

Lăsăm pe seama cititorilor să precizeze obiectul şi abaterea pentru exemplul c).

Identificarea problemelor de analizat în vederea adoptării unor decizii se poate realiza prin:

— controlul curent exercitat de director, directori adjuncţi sau de ceilalţi membri ai organului colectiv de conducere;

— inspecţia şcolară;

— sesizarea lor de către unele cadre didactice, de părinţi sau elevi, prin presă etc.

Cea mai importantă cale de indentificare a problemelor rămîne însă cunoaşterea realităţilor şcolii sub toate aspectele, prin intermediul unui control sistematic şi calificat realizat în mod planificat şi într-o anumită perspectivă.

2. *Obţinerea informaţiilor* necesare pentru stabilirea cauzelor, dimensiunii şi implicaţiilor problemelor apărute. Pentru rezolvarea problemelor este necesară cunoaşterea cît mai exactă a cauzelor care au generat abaterea de la acţiunea programată sau de la rezultatul planificat.

În situaţia de faţă, cauzele pot fi: insuficienta pregătire pentru lecţii, neutilizarea adecvată a bazei didactico-materiale, încălcarea unor principii didactice, nerespectarea programului de meditaţii şi consultaţii, tratarea pedagogică „în oloc" a clasei de elevi, în locul diferenţierii şi individualizării activităţii de predare-învăţare ş.a.

Aşa cum rezultă din exemplele de mai sus, cauza (schimbarea) poate fi pusă în seama unor factori care ţin de personalul didactic, de elevi, de cadrul material-organizatoric sau de o combinaţie a lor. Cauzele pot fi determinate însă şi de factori externi sau influenţate de aceştia.

Stabilirea cauzei (cauzelor) care determină apariţia unei abateri presupune existenţa unor informaţii legate de problema respectivă, analiza lor cantitativă şi calitativă. Cum, uneori, cauzele pot fi intuite chiar în momentul cînd apare o problemă, pentru a evita erorile de „diagnostic" este necesar să se facă o verificare logico-teoretică a lor (spre a stabili dacă există o posibilă legătură — de influenţare sau determinare — între cauza presupusă şi efectul obţinut), precum şi una practică, prin modalităţi cît mai simple şi operative.

Unele cauze se pot stabili cu uşurinţă, sînt evidente, în timp ce altele se constată după investigaţii complexe şi profunde. Din practica conducerii şcolii se ştie că, de multe ori, cei în seama cărora se pun cauzele care au determinat sau influenţat obţinerea unor rezultate negative nu recunosc acest lucru sau n-o fac cu uşurinţă. Este un motiv în plus care pledează pentru alcătuirea unei bănci de informaţii (date, fapte etc.), ca bază pentru o argumentare temeinică a cauzelor care au produs o anumită perturbare a sistemului, care au determinat sau influenţat obţinerea unor rezultate diferite de cele scontate.

Argumentaţia este cu atît mai necesară cu cît în învăţămînt şi educaţie se lucrează cu oameni, deci, cu conştiinţe şi sentimente, cu caractere, cu personalităţi, nu cu maşini, utilaje sau instalaţii ca în domeniul producţiei de bunuri materiale. Or, personalităţile trebuie să aibă motivaţie pentru acţiunile lor, determinate să acţioneze din convingere într-un anumit fel. Insuficienta cunoaştere a cauzelor şi lipsa argumentelor fac, adesea, ca deciziile, hotărîrile şi măsurile adoptate să nu conducă la rezolvarea deplină şi durabilă a problemelor care apar în procesul de învăţămînt sau în activitatea extraşcolară. De aceea, se impune să acordăm atenţia necesară perfecţionării metodelor de obţinere şi prelucrare a informaţiilor necesare adoptării unor decizii şi să stabilim cît mai precis cu putinţă ceea ce am numit dimensiunea şi implicaţiile problemelor apărute.

Aşa, de pildă, în exemplul a), procesul de culegere a informaţiilor necesare pentru stabilirea cauzelor care au determinat obţinerea unor rezultate necorespunzătoare la probele de concurs trebuie să se desfăşoare în două direcţii principale: una, de comparare a gradului de dificultate al problemelor de examen, cu cel al problemelor din manuale; a doua, de verificare de la ce clase şi de la ce profesori provin elevii respectivi şi ce diferenţă există între notele fiecăruia, la examen şi la şcoală.

Pasul următor constă în analiza comportamentului general al profesorilor şi elevilor respectivi sub raportul competenţei profesorilor, aptitudinilor pedagogice, consecvenţei în atitudine, sistemului de evaluare etc. — în ceea ce-i priveşte pe profesori — al capacităţii de învăţare, atitudinii faţă de învăţătură, conştiinţei şi stabilităţii etc. — în ceea ce-i priveşte pe elevi. Este necesar, de asemenea, să se verifice, prin teste de nivel, gradul de concordanţă între notele din catalog şi nivelul real de cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor de la clasele profesorilor analizaţi, să se observe o perioadă mai îndelungată pregătirea profesorilor pentru lecţii,

obiectivitatea şi ritmicitatea notării, motivarea elevilor pentru învăţarea matematicii, diversitatea exerciţiilor şi problemelor rezolvate în clasă şi acasă, diferenţierea şi individualizarea predării-învăţării, desfăşurarea meditaţiilor şi consultaţiilor, relaţia profesor-elev, atitudinea elevilor faţă de matematică, condiţiile de care dispun în familie pentru studiu şi orice alte aspecte care pot conduce la concluzii relevante şi — în ultimă instanţă — la fundamentarea ştiinţifică a deciziilor ce se vor adopta pentru ameliorarea situaţiei şi îmbunătăţirea rezultatelor.

Informaţiile necesare se obţin fie nemijlocit de către directorul şcolii, fie prin intermediul directorilor adjuncţi, diriginţilor etc., recurgînd la metodele cunoscute: observaţia directă (asistenţe la lecţii şi alte activităţi instructiv-educative, observarea comportamentului personalului didactic şi al elevilor etc.); verificarea documentelor (teze, extemporale, lucrări practice, caiete de notiţe şi de teme, cataloage, planificări calendaristice, proiecte didactice, planuri de recapitulare etc); convorbiri (cu profesori şi învăţători, cu elevi şi părinţi, cu reprezentanţi ai întreprinderilor în care elevii fac practica etc.); aplicarea unor probe de verificare a cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor, care vor fi apoi analizate din punct de vedere statistic şi calitativ şi comparate cu notele din cataloage etc.

Informaţiile şi datele astfel obţinute vor fi consemnate şi apoi grupate după criteriul gradului de corelare cu natura abaterii a cărei cauză dorim s-o stabilim, după care, în etapa următoare, vor fi selecţionate, analizate şi interpretate.

3. *Selecţionarea, organizarea şi prelucrarea informaţiilor* (datelor, faptelor). Din procesul de obţinere a informaţiilor şi datelor necesare stabilirii cauzei unei abateri nu rezultă numai cele necesare şi relevante. De multe ori se obţine o informaţie redundantă din care trebuie selecţionate cele care au legătură directă cu problema analizată, printr-o activitate de comparare şi de căutare a unor legături corelative între informaţii şi rezultate.

Dacă, de exemplu, se constată că un profesor a lipsit uneori de la şcoală nu înseamnă neapărat că aceasta este o informaţie relevantă în ceea ce priveşte nivelul de pregătire al elevilor. Este posibil ca profesorul să fi recuperat rămînerea în urmă şi să fie un cadru competent. Similar, se pot prezenta lucrurile şi în cazul elevilor cu absenţe. Cei care cunosc exact situaţia sînt directorul — în cazul profesorului — şi dirigintele — în cazul elevilor, deci ei pot stabili dacă o informaţie este relevantă sau nu pentru elucidarea unei anumite probleme.

Organizarea informaţiilor şi datelor constă în gruparea lor pe categorii, după semnificaţia pe care o au sau după gradul de corelare cu abaterile analizate. Datele statistice se înscriu în tabele, pentru a se analiza cu metode specifice. Gruparea trebuie să ţină seama de rezultatele urmărite, de reglementările existente, de priorităţi şi de resursele umane şi materiale disponibile, deoarece informaţiile şi datele supuse procesului de prelucrare vor sluji şi ca bază pentru alcătuirea variantelor de acţiune în viitor, deci pentru adoptarea deciziei.

Prelucrarea informaţiilor necesare, relevante se face de director — fie singur, fie prin consultare cu colaboratorii — pe baza analizării atente a sistemului de informaţii disponibile, în cadrul căreia se vor folosi metode, cum sînt: comparaţia, analogia, analiza şi sinteza, deducţia şi inducţia.

În cazul datelor cantitative — cum este cazul analizei sistemului de notare sau al frecvenţei elevilor — se va recurge la metodele statistice, calculîndu-se, frecvenţa, media, mediana, modul, dispersia, abaterea standard ş.a., se vor întocmi grafice şi diagrame care oferă date relevante, insesizabile la simpla observare. Analizele statistice dau un plus de rigoare concluziior desprinse şi asigură fundamentarea ştiinţifică a deciziilor. Ele sînt posibile fără cunoştinţe prea vaste de matematică şi se pot realiza prin consultarea lucrărilor apărute la noi în ţară,

lucrări accesibile directorilor, indiferent de specialitatea lor[1]. Aceste analize se pot face şi cu concursul profesorilor de matematică existenţi în fiecare şcoală.

Procesul de prelucrare şi interpretare a informaţiilor şi datelor este deosebit de important pentru etapa următoare, aceea a elaborării variantelor de acţiune, pe baza cărora directorul sau organul colectiv de conducere urmează să adopte o decizie, să ia o hotărîre care va declanşa o anumită acţiune practică. Clarificarea problemelor în această etapă de pregătire a deciziei uşurează mult sarcina organelor colective, simplifică şedinţele, le reduce durata şi le face astfel mult mai operative şi mai eficiente.

Un rol important în această etapă joacă o seamă de elemente care configurează personalitatea conducătorului, pregătirea politică, profesională, culturală şi de management; calităţile de lider şi cu deosebire cele privind relaţiile cu oamenii: capacitatea de discernămînt, de analiză, de previziune etc.

4. *Elaborarea variantelor de acţiune şi a proiectelor planurilor de măsuri.* Din practică se ştie că nu în puţine ocazii directorii sau organele colective de conducere iau hotărîri — uneori deosebit de importante pentru unii oameni, fie ei profesori sau elevi, ori chiar pentru instituţie — fără să dispună de informaţiile necesare şi fără să încerce să întrevadă consecinţele hotărîrii lor.

Despre elaborarea unor variante înainte de adoptarea unei decizii nici vorbă nu poate fi. Care este, totuşi, rolul acestor variante de acţiune?

Mai întîi, reamintim că nu se poate vorbi de o decizie fără a exista posibilitatea unei alegeri între două sau mai multe variante de acţiune.

În al doilea rînd, existenţa unor variante sau alternative de acţiune dă posibilitatea decidentului să compare avantajele şi dezavantajele fiecăreia şi să aleagă (decidă) pe cea mai avantajoasă (sau pe cea mai puţin dezavantajoasă) pentru atingerea obiectivelor propuse.

Să presupunem că într-o şcoală e necesară amenajarea unui cabinet de istorie. În acest scop, se constituie un colectiv căruia i se cere să facă o schiţă şi un deviz. Obiectivul principal va fi asigurarea unui conţinut adecvat al dotărilor. Realizarea amenajării şi dotării trebuie să satisfacă însă şi unele cerinţe de ordin estetic şi economic, să se încadreze într- un anume timp.

Aceste cerinţe obligă colectivul să propună conducerii şcolii soluţii alternative, variante, ca de exemplu:

a) Se vor folosi doar fotografii alb-negru care sînt mai ieftine, iar concepţia şi realizarea vor aparţine profesorilor şcolii. Timpul necesar, şase luni.

b) Se vor folosi fotografii color, iar concepţia şi realizarea vor aparţine unui muzeu de istorie şi unei întreprinderi specializate. Timpul necesar, două luni. Costul va fi însă de patru ori mai mare decît în varianta a).

c) Se vor folosi fotografii alb-negru şi color. Concepţia va aparţine cadrelor didactice din şcoală care vor consulta şi specialişti de la muzeul local. Panourile mari vor fi realizate de o întreprindere de specialitate. Celelalte lucrări se vor realiza în regie proprie. Timpul necesar, trei luni. Costul, ceva mai puţin decît dublul celui din varianta a).

După elaborarea variantelor sau alternativelor de acţiune se trece la întocmirea proiectelor planurilor de măsuri pentru aplicarea viitoarei decizii.

---

1 Smith, Milton G., *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie,* EDP, Bucureşti, 1971 Dumitrescu Gheorghe, T., *Metode si tehnici matematice în pedagogie, cunoasterea elevilor,* EDP Bucureşti, 1969. Novak Andrei, *Ghid statistic pentru cercetările din educaţie si învăţămînt,* Ed Litera, 1988 ş.a.

uşurînd în felul acesta sarcina organului de conducere şi înţelegerea clară de către executanţi a ceea ce au de făcut.

Cu această operaţie se încheie, de fapt, etapa pregătitoare în elaborarea unei decizii, în etapa următoare trebuind să se producă opţiunea, adică actul alegerii, decizia propriu-zisă.

4.2.3. Adoptarea deciziei şi a măsurilor de aplicare

Aşa cum am mai menţionat, decizia se poate lua de o persoană sau un colectiv care au asemenea împuterniciri. În şcoală, se întîlnesc ambele situaţii, decizii putînd lua fiecare cadru didactic la nivelul lui de competenţă, diriginţii, responsabilii de colective, directorii, directorii adjuncţi, organele de conducere colectivă, comitetele cetăţeneşti de părinţi, în limita atribuţiilor prevăzute de lege.

Şi într-un caz şi în altul, decidentul (colectiv sau persoană) trebuie să răspundă clar la întrebarea „ce" rezultat doreşte să obţină sau „ce" obiectiv să atingă. Claritatea scopului urmărit este fundamentală în procesul de opţiune. A doua întrebare este „cu ce" resurse (materiale şi umane) se va obţine rezultatul dorit, cu alte cuvinte, dispunem de mijloacele necesare pentru atingerea scopului propus?

Se va trece apoi la compararea avantajelor şi dezavantajelor oferite de fiecare dintre variantele disponibile, alegînd-o pe aceea care este mai avantajoasă (sau mai puţin dezavantajoasă), care asigură obţinerea celor mai bune rezultate sau atingerea obiectivelor propuse în termenul cel mai scurt şi cu cheltuieli minime de resurse materiale şi umane.

Alegerea unei variante de acţiune, din mai multe posibile, este şi o problemă care ţine de calităţile celui care decide: de pregătirea şi experienţa lui, de intuiţie, de simţul pedagogic care-i permite să aplice „tratamente" diferite unor probleme diferite şi de către oameni diferiţi.

Cînd decizia se ia în colectiv, un bun director nu enunţă pur şi simplu problema în legătură cu care trebuie să se ia o decizie, aşteptînd soluţii de la participanţi, lăsînd dezbaterile în voia întîmplării, să se desfăşoare haotic (cum se întîmplă uneori în practică, atunci cînd şedinţele nu sînt temeinic pregătite), ci prezintă colectivului însărcinat să ia o hotărîre şi să adopte nişte măsuri pentru aplicarea ei, un tablou cît mai clar al problemei (situaţiei) analizate, avantajele şi dezavantajele fiecărei variante de soluţie, consecinţele ei, cerînd participanţilor să discute la obiect, să vină, pe cît posibil, cu idei şi soluţii noi, cu propuneri de măsuri concrete pentru aplicarea deciziei ce va fi adoptată.

După încheierea dezbaterii, înaintea deliberării, directorul va face o sinteză a discuţiilor, evidenţiind elementele pozitive, dezavantajele sau imposibilitatea aplicării unor propuneri şi va supune votului mai întîi varianta cea mai convenabilă, măsurile de aplicare a deciziei urmînd a fi completate cu propuneri pertinente făcute în timpul dezbaterilor.

Directorul trebuie să ştie să argumenteze şi să convingă, să stimuleze spiritul critic, intransigenţa faţă de lipsuri, iniţiativele iar ulterior, după adoptarea deciziei şi a măsurilor de aplicare, să-i organizeze pe oameni, să-i motiveze şi să controleze permanent procesul de transpunere în practică a hotărîrilor şi măsurilor stabilite, introducînd pe parcurs corecturile impuse de situaţiile nou create sau adoptînd noi hotărîri şi măsuri pentru realizarea obiectivelor stabilite.

Valorificînd gîndirea şi experienţa colectivului, directorul trebuie să fie — prin întreaga lui pregătire şi comportare — un model şi un promotor al acestuia, să militeze neobosit pentru aplicarea consecventă a politicii partidului şi statului în unitatea pe care o conduce.

4.2.4. Aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii ei

O decizie, oricît de bună ar fi, nu conduce de la sine, prin ea însăşi, la atingerea obiectivelor vizate. E necesară o succesiune de activităţi de natură organizatorică şi motivaţională pe care conducerea unităţii de învăţămînt trebuie să le cunoască şi să le desfăşoare pentru a transforma decizia în realitate.

Cronologic vorbind, în procesul de aplicare a unei decizii, directorul asigură:

- comunicarea deciziei;
- explicarea ei şi motivarea personalului;
- organizarea acţiunii practice;
- controlul îndeplinirii deciziei;
- reglarea optimală a acţiunii;
- adoptarea unor decizii de corectare a deciziei iniţiale;
- evaluarea rezultatelor finale.

Comunicarea deciziei se face astfel încît aceasta să ajungă la timp şi fără deformări la executanţi. Prin intermediul comunicării se realizează, în principal, informarea propriu-zisă a colectivului asupra conţinutului deciziei adoptate, oferind fiecăruia elementele necesare înţelegerii ei, formării unor judecăţi de valoare şi unor opinii proprii.

De aceea, în funcţie de natura deciziei, directorul sau adjuncţii săi vor comunica personal celor interesaţi (în plen sau pe colective — catedre, comisii metodice, clase de elevi, comitete de părinţi, contabilitate, secretariat, administrativ etc.) conţinutul deciziei şi măsurile practice adoptate de organul colectiv de conducere pentru aplicarea ei. De claritatea deciziei şi a comunicării depinde în bună măsură şi calitatea acţiunii.

Deşi ne aflăm într-un mediu şcolar, capacitatea de înţelegere nu este aceeaşi la toţi cei implicaţi în aplicarea deciziei, mai ales cînd este vorba de elevi şi de părinţi, dar nici personalul didactic nu face excepţie de la această regulă. Un motiv în plus pentru a se acorda atenţia cuvenită explicării deciziei şi motivării oamenilor pentru aplicarea ei.

În consecinţă, o dată cu comunicarea, se prezintă argumentat scopul deciziei şi obiectivele urmărite, etapele acţiunii (atunci cînd decizia presupune o acţiune procesurală), punctele (momentele) cheie, de care depinde realizarea întocmai a obiectivelor preconizate, căutînd totodată să se obţină adeziunea executanţilor (educatori, elevi, părinţi etc.) la conţinutul deciziei şi la măsurile de aplicare a ei. Mobilizarea colectivului la aplicarea deciziei este însă condiţionată în bună măsură de pregătirea psihologică şi sociologică a conducătorului. Cunoscînd colaboratorii şi subalternii sub raportul trăsăturilor psihice, precum şi natura relaţiilor interpersonale existente la nivelul diverselor compartimente şi colective, el va reuşi să stimuleze trăsăturile de caracter pozitive ale fiecăruia, să îmbunătăţească colaborarea şi climatul de muncă, determinînd o participare motivată şi eficientă a tuturor la realizarea obiectivelor stabilite.

Problema motivării participanţilor este deosebit de importantă deoarece asigură nu numai o adeziune formală, ci şi o participare conştientă la înfăptuirea deciziei, favorizează iniţiativa în colaborarea dintre conducerea şcolii şi cei antrenaţi la transpunerea deciziei în acţiune practică.

După aducerea deciziei la cunoştinţa celor interesaţi, se trece la organizarea acţiunii practice de realizare a ei, stabilindu-se termene (parţiale şi finale) şi responsabilităţi precise (pe colective şi persoane) pentru fiecare din etapele implementării deciziei. Se stabilesc, de asemenea, modalităţile de colaborare între

diferitele compartimente ale unității, periodicitatea informării și analizelor parțiale, sistemul de evidență a urmăririi îndeplinirii deciziei și alte probleme de natură organizatorică, așa fel încît nici un detaliu, oricît de mic, să nu fie scăpat din vedere, evitîndu-se din start apariția unor factori perturbatori.

O bună organizare presupune, implicit, existența unui sistem informațional adecvat care să permită conducerii școlii să controleze și să urmărească operativ și exhaustiv realizarea deciziei adoptate. Este momentul în care se stabilesc canalele de comunicație, natura datelor și a informațiilor necesare pentru aprecierea gradului în care obiectivele deciziei sînt atinse, locurile de unde urmează să se obțină datele și informațiile, intervalele de timp la care conducerea va fi informată și de către cine anume, forme sub care se va prezenta informația (verbal sau scris, sub formă de date statistice sau sub formă de concluzii, observații și propuneri etc.). La stabilirea acestor aspecte se va avea în vedere ca informațiile vehiculate să fie semnificative, strict necesare pentru a cunoaște exact și aprecia corect mersul procesului de aplicare a deciziei (informația redundantă obligă conducătorul la o muncă suplimentară pentru selecționarea informațiilor relevante).

În condițiile în care unele școli dispun deja de calculatoare electronice, se poate recurge la culegerea și prelucrarea automată a datelor, folosind în acest scop și asistența de specialitate a centrelor de calcul teritoriale. O atenție specială se cere acordată corectitudinii informațiilor, gradului lor de concordanță cu realitatea.

Se știe că, din diferite motive (conservatorism, rutină, lipsă de receptivitate față de nou, insuficienta înțelegere a conținutului deciziei, inadaptarea unor membri ai colectivului la noile cerințe și situații — cum este cazul mult discutatelor probleme ale modernizării învățămîntului și, în context, ale învățării eficiente în clasă etc.), atitudinea executanților față de decizie este diferită, cei care nu și-au însușit-o opunînd o anumită rezistență, uneori fățiș, alteori căutînd să mențină neschimbată conduita anterioară și să ascundă acest lucru față de conducerea unității de învățămînt și educație. O asemenea situație, la care se adaugă și altele, cum ar fi: nevoia de îndrumare nemijlocită, formularea de precizări suplimentare, constatarea nemijlocită a felului în care decizia prinde viață ș.a., îl obligă pe director să participe direct la controlul îndeplinirii deciziei.

Participînd direct la control (fără a exclude controlul efectuat de adjuncți, de alți membri ai consiliului de conducere, de colective sau persoane cărora li se deleagă atribuții în acest scop), directorul poate compara el însuși rezultatele obținute cu cele vizate prin actul decizional, poate acționa pentru corectarea deciziei — în cazul apariției unor elemente, probleme sau situații noi — și chiar pentru adoptarea unor noi decizii care să corespundă mai bine cerințelor impuse de noile condiții, cunoscut fiind că activitatea instructiv- educativă este complexă și dinamică și nu poate fi turnată în tipare dinainte stabilite. În momentul în care directorul constată o abatere de la ceea ce s-a stabilit inițial, cu prilejul adoptării deciziei, el caută să descopere cauzele și să furnizeze organului colectiv de conducere elementele necesare corectării deciziei sau adoptării unui mod nou de acțiune practică.

Ponderea în cadrul controlului realizării deciziei trebuie să o dețină *controlul preventiv,* al cărui scop principal este de a sesiza la timp anumite abateri de la prevederile inițiale și a preîntîmpina apariția unor rezultate necorespunzătoare, în timp ce *controlul corectiv,* menit să înlăture factorii perturbatori și să regleze mersul acțiunii practice, trebuie redus la strictul necesar pentru a nu-l sustrage pe director — el însuși executant pentru o parte a normei didactice — de la obligațiile lui cotidiene, de manager și de profesor, dar și pentru a nu-i tracasa pe executanți (educatori, elevi, părinți, administratori etc.) cu probleme inutile, datorită excesului de zel al conducătorului care procedează astfel pentru că nu este pregătit suficient în domeniul științei conducerii.

Controlul îndeplinirii deciziei, atunci cînd este exercitat de oameni competenţi care ştiu să-i sprijine, să-i încurajeze şi să-i stimuleze pe cei care aplică decizia, asigură reglarea optimă a acţiunii, determinînd obţinerea rezultatelor dorite fără tensiuni, fără ameninţări, cu cheltuieli minime de resurse materiale şi umane. Chiar în cazul în care aplicarea unor măsuri întîmpină rezistenţă din partea unor profesori, părinţi sau elevi (cum este cazul măsurilor privind întărirea ordinii şi disciplinei, adaptarea strategiei didactice la nivelul de pregătire şi la ritmul de lucru al elevilor, orientarea şcolară şi profesională ş.a.), directorul e dator să explice, să motiveze şi să convingă înainte de a trece la măsuri de constrîngere şi la sancţiuni care nu conduc la rezultate durabile şi nu dau decît aparent rezultatele dorite. De regulă, se adoptă comportamentul dorit de conducerea şcolii numai în prezenţa acesteia, în rest, profesorii sau elevii comportîndu-se diferit sau chiar sfidînd acele decizii pe care nu şi le-au însuşit din convingere (fumatul în şcoală — de exemplu — sau ţinuta vesimentară, punctualitatea la ore sau pregătirea pentru lecţii ş.a.).

În funcţie de concluziile desprinse din control (şi chiar pe parcursul controlului) este necesar să se facă evaluarea rezultatelor obţinute în urma aplicării deciziei, atît prin analiza parţială, la nivelul diferitelor compartimente (clase şi ani de studiu şi comisii metodice, secretariat, administraţie, contabilitate, comitete de părinţi), cît şi prin analize globale, în rîndul organelor colective de conducere, în acest din urmă caz analizîndu-se îndeosebi rezultatele finale, făcîndu-se evidenţieri (în sens pozitiv şi negativ) şi stabilindu-se noi măsuri pentru îmbunătăţirea activităţii în domeniul analizat.

Rezultă, credem, destul de clar, că, pentru atingerea obiectivelor şi obţinerea rezultatelor preconizate în urma aplicării unei decizii, atît organele colective de conducere, cît şi directorul şcolii au de îndeplinit sarcini şi responsabilităţi deosebit de precise şi trebuie să desfăşoare o activitate intensă, punîndu-şi în valoare toată energia, competenţa şi pasiunea, vocaţia lor de educatori, de manageri. În nici un caz, aplicarea unei decizii nu trebuie lăsată la voia întîmplării şi scăpată de sub control.

Regula de aur a oricărei acţiuni eficiente, cheia succesului în activitatea de conducere a şcolii (ca şi a întreprinderilor şi instituţiilor în general) o constituie organizarea temeinică şi controlul riguros al acţiunii practice de înfăptuire a tuturor deciziilor adoptate.

4.3. Atribuţiile directorului

Complexitatea procesului instructiv-educativ, ca şi importanţa socială a şcolii în etapa actuală de dezvoltare a ţării — în care accentul se deplasează tot mai mult pe laturile de ordin calitativ, pe stimularea iniţiativei personale şi de grup, a creativităţii — determină exigenţe noi faţă de cei investiţi cu funcţii de conducere în unităţile de învăţămînt şi educaţie.

Chiar în condiţiile muncii şi conducerii colective, directorul este acela care, prin pregătirea sa în domeniul managementului prin competenţa profesională, prin capacitatea de influenţare şi mobilizare a oamenilor, trebuie să orienteze, să organizeze, să controleze şi să îndrume întreaga activitate a colectivului şcolii, să asigure valorificarea la maximum a potenţialului uman şi material de care dispune aceasta, unitatea de cerinţe şi acţiune a tuturor factorilor educativi.

În îndeplinirea acestui rol şi în exercitarea atribuţiilor ce-i revin, directorul beneficiază de sprijinul organului colectiv de conducere, de sprijinul comitetelor de părinţi şi al inspectoratului şcolar.

Atribuţiile directorului (amplificate şi diversificate continuu, ca urmare a cerinţelor tot mai mari ale societăţii faţă de calitatea „produselor şcolii") echivalează cu *precizarea sferei lui de competenţe şi activitate* în raport cu alţi factori din interiorul şi din afara instituţiei.

Ele sînt stabilite în Legea învăţămîntului, precum şi în instrucţiuni elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei prin care sînt reglementate activităţile din diferite domenii ale şcolii şi — implicit — sarcinile directorilor.

Aceste atribuţii se circumscriu unei game largi de preocupări care vizează toate funcţiile conducerii: diagnoză, prognoză, planificare, decizie, organizare, control şi îndrumare, evaluare.

Cum însă îndeplinirea în cele mai bune condiţii a prevederilor Legii învăţămîntului, ale celorlalte acte normative, a propriilor hotărîri şi măsuri depinde de buna organizare a muncii, de calitatea controlului şi îndrumării exercitate de către director, în cele ce urmează ne vom referi doar la atribuţiile ce-i revin directorului în exercitarea acestor funcţii ale conducerii unităţii de învăţămînt şi educaţie.

I. *Organizarea* — ca funcţie a conducerii — implică, aşa cum am mai menţionat, un ansamblu de acţiuni şi măsuri menite să asigure îndeplinirea legilor ţării, a hotărîrilor organelor ierarhic superioare şi a celor de conducere din unitate, în condiţiile unei calităţi şi eficienţe cît mai ridicate.

Ea presupune:

- precizarea atribuţiilor fiecărui compartiment şi salariat (fişa postului);
- constituirea unor colective pe probleme (cu caracter permanent sau temporar), cum ar fi: colectivul pentru întocmirea orarului, colectivul pentru urmărirea frecvenţei şi a ţinutei elevilor; colectivele de catedră sau comisiile metodice, comisia pentru O.S.P. etc.;
- stabilirea acţiunilor practice menite să asigure îndeplinirea obiectivelor propuse, precizarea termenelor de realizare şi a responsabilităţilor;
- explicarea clară a obiectivelor şi acţiunilor ce urmează a fi întreprinse, în scopul motivării oamenilor şi asigurarea unei participări conştiente şi responsabile la realizarea lor;
- stabilirea configuraţiei relaţiilor între compartimente şi oameni;
- coordonarea colectivelor şi persoanelor implicate în rezolvarea unor sarcini.

În această perspectivă, directorul are următoarele atribuţii:

1. *La începutul anului şcolar*

— asigură îndeplinirea planului de şcolarizare prin:

- efectuarea recensămîntului copiilor din circumscripţia şcolii, pentru luarea în evidenţă a tuturor copiilor care urmează să fie înscrişi în clasa I (în cazul în care şcoala are şi clase I-IV);
- repartizarea învăţătorilor şi altor cadre didactice pentru a verifica pe teren existenţa copiilor recenzaţi şi dacă aceştia prezintă probleme deosebite în dezvoltarea lor fizică şi psihică;
- organizarea vizitei medicale;
- iniţierea unor acţiuni speciale pentru cazul în care unii părinţi intenţionează să nu-şi trimită copiii la şcoală în cadrul învăţămîntului obligatoriu;
- iniţierea unor acţiuni de orientare şcolară şi profesională pentu acele profiluri şi meserii unde opţiunile elevilor sînt sub nivelul cifrelor de şcolarizare.

— repartizează elevii pe clase:

- pentru clasele I asigură caracterul eterogen al acestora (şi elevi buni, şi elevi mijlocii şi elevi slabi; de asemenea, asigură ca într-o clasă să existe

elevi proveniţi din toate categoriile sociale — muncitori, ţărani, funcţionari, intelectuali etc.);

• pentru celelalte clase, să se menţină, pe cît posibil, colectivele din anii anteriori, pentru a se asigura consolidarea lor şi continuitatea muncii educative;

• repartizarea elevilor pe clase, în clasa a IX-a se face cu respectarea prevederilor din Normele şi Metodologia de organizare şi desfăşurare a concursului de admitere, elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei ţinînd seama şi de limbile străine învăţate de elevi în anii anteriori;

• asigură manualele şcolare pentru toţi elevii potrivit Instrucţiunilor M.I.Ş;

• asigură întocmirea orarului, respectînd cerinţele pedagogice (curba de efort a elevilor pe parcursul unei zile şi al săptămînii, folosirea optimă a spaţiilor de învăţămînt — săli de clasă, laboratoare, cabinete, ateliere, săli de gimnastică şi baze sportive —, alternarea obiectelor mai grele cu cele mai uşoare, evitarea programării unor obiecte care cer un efort intelectual deosebit vinerea şi lunea etc.), cele decurgînd din organizarea instruirii practice şi tehnologice în utilizarea raţională a personalului didactic, mai ales cînd acesta este încadrat la învăţămîntul de zi şi seral sau la mai multe şcoli şi alte cerinţe decurgînd din situaţia particulară a fiecărei unităţi sau din reglementări ale M.I.Ş. (cum ar fi, de exemplu, obligativitatea funcţionării claselor I-IV dimineaţa);

• repartizează învăţătorii şi profesorii pe clase şi stabileşte profesorii-diriginţi.

În exercitarea acestei atribuţii, directorul (cu acordul organului colectiv de conducere) ţine seamă de principiul continuităţii, de experienţa cadrelor didactice şi de problemele specifice ale unor colective de elevi, evită repartizarea unor profesori la un număr mare de clase paralele sau gruparea profesorilor mai buni la anumite clase (de regulă la solicitarea părinţilor), asigură încadrarea claselor I, a V-a, a IX-a, cu învăţători şi profesori-diriginţi cu experienţă, constituirea unor colective unitare din punct de vedere al disciplinei, ţinutei, climatului şi responsabilităţii în muncă, organizează activitatea de perfecţionare la nivelul şcolii, în conformitate cu reglementările în vigoare, ţinînd seamă de cerinţele reale ale cadrelor didactice.

2. *În timpul anului şcolar,* exercită atribuţiile stabilite prin acte normative şi instrucţiuni elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei şi difuzate în unităţi sau publicate în „Tribuna învăţămîntului" (ca de exemplu, Regulamentul privind activitatea elevilor, Regulamentul privind regimul actelor de studii).

3. *La sfîrşitul trimestrului (anului) şcolar,* directorul asigură:

• parcurgerea integrală a materiei cuprinse în programele şcolare;

• organizarea şi buna desfăşurare a recapitulărilor finale;

• organizarea sprijinului suplimentar (prin meditaţii şi consultaţii) al elevilor care întîmpină greutăţi şi înregistrează rămîneri în urmă la învăţătură;

• încheierea situaţiei la învăţătură în conformitate cu reglementările în vigoare;

• pregătirea condiţiilor pentru buna desfăşurare a examenului de bacalaureat şi a admiterii în clasa a IX-a de liceu (conform normelor şi metodologiei M.Î.Ş);

• pregătirea materialelor necesare pentru analiza activităţii desfăşurate într-un trimestru sau pe parcursul anului şcolar;

• elaborarea programului de vacanţă, pe baza orientărilor şi sarcinilor stabilite de inspectoratul şcolar judeţean (al municipiului Bucureşti) şi a regulamentului privind organizarea excursiilor, drumeţiilor şi a taberelor şcolare.

4. *În timpul vacanţelor organizează:*

• activitatea de igienizare a şcolii, de recondiţionare a manualelor şcolare şi materialului didactic;

• participarea elevilor şi cadrelor didactice la acţiunile specifice etapei (examene — de bacalaureat, de admiteri, corigenţe etc. —, pregătirea suplimentară a elevilor care doresc acest lucru, activităţi de vacanţă etc.);

• pregătirea deschiderii trimestrului sau a noului an şcolar.

II. *Controlul* — menit să asigure îndeplinirea hotărîrilor şi măsurilor stabilite, să corecteze unele decizii şi moduri de lucru, dar şi să prevină apariţia unor abateri de la programele concepute pentru atingerea obiectivelor — generează şi el o seamă de atribuţii pentru directori.

Dintre acestea le menţionăm pe cele mai importante sau — mai bine zis — pe acelea care ar trebui să ocupe cea mai mare parte a timpului unui cadru de conducere:

• controlează şi răspunde de prezentarea cadrelor didactice la şcoală şi la activităţile extraşcolare şi asigură suplinirea lor în caz de nevoie;

• controlează pregătirea acestora pentru lecţii, calitatea activităţii instructiv-educative desfăşurate cu elevii;

• controlează activitatea cadrelor didactice în cadrul catedrelor, comisiilor metodice şi altor forme de perfecţionare, activitatea în rîndul părinţilor, participarea la activităţile cultural-educative şi sportive, organizate în şcoală şi în afară de şcoală, ţinuta şi comportarea lor în şcoală şi în societate etc.;

• verifică permanent ţinuta, pregătirea şi comportarea elevilor, luînd măsuri pentru îmbunătăţirea acestora;

• controlează — împreună cu reprezentanţii întreprinderilor — activitatea de instruire practică a elevilor în atelierele-şcoală şi în întreprinderi;

• controlează, de asemenea, activitatea în internate şi cantine, comportarea elevilor în afara şcolii, completarea şi păstrarea documentelor şcolare, a cărţilor de muncă, utilizarea şi păstrarea integrală a bazei didactico-materiale etc.

În legătură cu atribuţiile de control şi îndrumare ale directorului am adăuga că acestea nu trebuie exercitate „printre altele", ci în mod planificat, asigurînd o cuprindere adecvată a problemelor şi oamenilor.

Pentru a face un control calificat şi a putea da îndrumări pertinente, directorul trebuie să se pregătească în prealabil (mai ales atunci cînd controlează activităţi pentru care nu are o pregătire specială), să consulte programele, manualele, planificările calendaristice ale cadrelor didactice, alte documente şi acte normative care reglementează domeniile şi problemele supuse controlului.

E foarte important ca fiecare acţiune de control şi îndrumare să aibă obiective clare (ierarhizate după anumite criterii de prioritate) şi să se soldeze cu soluţionarea (ameliorarea) problemelor.

Şi în acest caz, ca şi în cazul atribuţiilor din domeniul organizării, directorul e dator să cunoască exact cînd poate hotărî singur asupra anumitor măsuri sau moduri de acţiune (în limitele competenţelor ce-i revin) şi cînd trebuie să consulte sau să obţină aprobarea organelor colective de conducere, ceea ce presupune că atribuţiile şi competenţele acestor organe trebuie cunoscute de director în detaliu şi nu la modul general.

Dată fiind complexitatea activităţii directorului, precum şi faptul că nu există reunite într-un singur document toate atribuţiile acestuia, sugerăm directorilor noi să procedeze la *întocmirea unei liste de atribuţii, pe domenii de activitate şi pe etape,* pentru a nu omite din preocupările lor — din necunoaştere — unele probleme, cum ar fi: întocmirea regulamentului de ordine interioară al unităţii; verificarea

legalităţii încadrării personalului muncitor şi a retribuirii acestuia; stabilirea de atribuţii precise personalului administrativ; asigurarea realizării planului de venituri şi cheltuieli şi a indicatorilor pentru care se acordă retribuţia; asigurarea integrităţii patrimoniului unităţii şi recuperarea pagubelor aduse acestuia, organizarea măsurilor de tehnică a securităţii şi de protecţie a muncii, a măsurilor de pază şi stingerea incendiilor etc.

De asemenea, sugerăm directorilor să delege (cu aprobarea colectivului de conducere) o parte din atribuţiile lor, directorilor adjuncţi.

Evident, n-am făcut altceva decît să enunţăm unele din atribuţiile directorului de şcoală. Exercitarea lor practică se bazează pe cunoaşterea temeinică a legislaţiei şcolare în vigoare, pe studiul literaturii de specialitate (în speţă, al problemelor privind conducerea şcolii), ca şi pe valorificarea experienţei foştilor directori şi a colectivului de muncă în ansamblul lui.

4.4. Conducerea colectivă şi răspunderea personală. Dezvoltarea factorilor motivaţionali

Foarte multe neajunsuri în activitatea unităţilor de învăţămînt şi educaţie se datoresc funcţionării defectuoase a conducerii colective. Practica curentă ne dezvăluie mari surprize în legătură cu cunoaşterea şi respectarea mecanismului conducerii colective în şcoli.

Principala cauză a unei asemenea situaţii o constituie minimalizarea, de către mulţi directori, a capacităţii organelor colective de conducere şi de a soluţiona bine şi operativ multiplele probleme cu care se confruntă unitatea de învăţămînt respectivă. Greşala provine din confundarea problematicii generale a conducerii şcolii cu „hăţişul" de situaţii cotidiene în care directorul trebuie să ia numeroase decizii şi să dea operativ soluţii fără a mai putea convoca colectivul de conducere. Nu e însă mai puţin adevărat că şi în acest „hăţiş" există uneori probleme importante care vizează bunul mers al instituţiei sau soarta unor oameni (elevi, profesori etc.) pentru a căror rezolvare se cere o consultare cu ceilalţi membri ai echipei de conducere pentru a elimina (sau măcar diminua) elementele subiectiviste ale actelor de decizie.

Sînt încă multe situaţii în care principiul muncii şi conducerii colective este încălcat în mod deliberat, chiar atunci cînd se precizează expres în legislaţia şcolară că o anumită problemă trebuie soluţionată printr-o hotărîre colectivă, cum e cazul aprecierilor anuale ale personalului didactic, aprobării înscrierii la gradele II şi I etc.

În asemenea situaţii nu este greu de înţeles de ce oamenii sînt nemulţumiţi şi se adresează cu scrisori forurilor superioare. Nu este vorba deci (aşa cum încearcă să susţină unii directori) că nu s-a îndeplinit decît o „simplă formalitate".

Esenţa conducerii colective însă constă în orientarea şi dirijarea adecvată a activităţii de ansamblu a şcolii în toate compartimentele şi articulaţiile sale, începînd cu precizarea clară a obiectivelor şi sfîrşind cu evaluarea eficienţei activităţii instructiv-educative. Rezultă că principala sarcină a organelor colective de conducere este de a cunoaşte această legislaţie în cele mai mici amănunte şi de a o respecta, fiecare acţionînd strict în limitele competenţelor ce-i revin. Este necesar, de aceea, ca, la începutul mandatului, consiliul de administraţie să stabilească — pe baza legii, a regulamentului şcolar şi a instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei — lista de atribuţii şi competenţe, în raport de care să-şi elaboreze programul de activitate şi sarcinile ce revin fiecărui membru.

În colectivul de conducere se dezbat şi se aprobă planul general de muncă al şcolii, programul de perfecţionare a pregătirii profesionale a personalului didactic, se dezbat şi se soluţionează principalele probleme ale activităţii instructiv-educative, stabilindu-se măsuri pentru perfecţionarea acestora. Soluţiile adoptate de colectivul de conducere vor fi cele mai bune dacă la activitatea de pregătire a materialelor care stau la baza deciziilor vor fi antrenaţi toţi cei care îşi pot aduce contribuţia pe baza pregătirii şi experienţei acumulate. În problemele de importanţă majoră pentru şcoală este bine ca măsurile să se stabilească pe baza consultării întregului personal din unitate a elevilor şi părinţilor acestora.

Fiecare măsură, pentru a putea fi aplicată şi finalizată, trebuie formulată clar şi precis, fără ambiguităţi, indicîndu-se cine asigură îndeplinirea ei (cine răspunde), pînă cînd şi cu ce eficienţă (probată în rezultate observabile şi măsurabile).

Alegerea problemelor care urmează a fi dezbătute şi soluţionate în colectivul de conducere se cere făcută cu discernămînt, prin consultarea de către director a directorilor adjuncţi, şefilor de catedre şi de compartimente (economic, secretariat), reprezentantului comitetului cetăţenesc de părinţi etc.

Aici intervine capacitatea de discernămînt a directorului care trebuie să fie în măsură să selecţioneze problemele cheie ale activităţii instructiv-educative, să asigure o repartizare judicioasă a sarcinilor şi o valorificare deplină a potenţialului material şi uman de care dispun liceul, şcoala sau grădiniţa.

Pentru a se asigura o mai bună folosire a cadrelor şi o cuprindere adecvată a problemelor, colectivul de conducere poate organiza comisii sau colective de lucru cu caracter permanent sau temporar (pentru alcătuirea orarului, îndrumarea şi controlul practicii în producţie, stabilirea unor criterii unitare de apreciere şi notare a elevilor, întărirea disciplinei şi ordinii ş.a.), în raport de necesităţile unităţii, de numărul şi priceperea cadrelor didactice. Acestor colective li se stabilesc atribuţii şi sarcini precise şi au obligaţia de a informa sistematic colectivul de conducere asupra modului de îndeplinire a sarcinilor.

Aducerea la îndeplinire a hotărîrilor adoptate de colectivul de conducere se asigură de membrii acestuia. Este, deci, de maximă importanţă modul în care sînt stabilite atribuţiile şi responsabilităţile fiecărui membru al acestui organism, implicarea individuală în elaborarea deciziilor şi în organizarea activităţii de îndeplinire a lor. Din acest motiv, e de dorit ca Inspectoratul Şcolar să asigure instruirea unitară a colectivelor de conducere la început de an şcolar, iar directorii să le informeze sistematic cu toate noutăţile intervenite în materie de legislaţie şcolară, precum şi cu instrucţiunile primite, în cadrul instructajelor, de la organul ierarhic superior, pentru a le menţine într-o permanentă actualitate şi a le ajuta să acţioneze în deplină cunoştinţă de cauză.

Conducerea curentă de către director a activităţii şcolilor nu înseamnă că acesta poate acţiona după bunul plac, ci numai cu respectarea strictă a prevederilor legislaţiei generale şi şcolare, a hotărîrilor şi măsurilor adoptate de organele colective de conducere. El este dator să informeze periodic colectivul de conducere asupra activităţii sale, precum şi consiliul profesoral.

În acelaşi timp, se cuvine să reamintim că munca de conducere colectivă nu exclude ci, dimpotrivă, presupune creşterea răspunderii personale a directorilor şi celorlalţi membri ai colectivului de conducere şi că nimeni nu-şi poate ascunde incompetenţa sau inactivitatea sub „plapuma" muncii colective.

Principiul muncii şi conducerii colective trebuie deci, bine cunoscut, însuşit şi aplicat; el lasă cîmp larg de acţiune conducerilor unităţilor de învăţămînt şi educaţie, dar orice iniţiativă personală se cere luată numai cu condiţia respectării acestui principiu, a legislaţiei generale şi şcolare.

Transpunerea intenţiilor în acţiune, în procesul conducerii activităţii instructiv-educative se realizează prin intermediul comunicării.

Conducătorul singur (şi nici chiar împreună cu echipa de conducere) nu poate asigura atingerea obiectivelor propuse. E necesară participarea întregului colectiv de oameni ai muncii din unitatea respectivă (cadre didactice, personal tehnico-economic şi administrativ-gospodăresc) care, prin front comun şi unitate de cerinţe şi acţiune, prin exemplu personal, asigură, în colaborare cu familiile elevilor, sistemul de acţiuni necesar obţinerii rezultatelor dorite.

Comunicarea, în cazul conducerii şcolii, are scopul de a-i informa pe cei interesaţi asupra obiectivelor stabilite într-o anumită etapă (trimestru sau an şcolar), a măsurilor şi acţiunilor practice ce se impun în vederea obţinerii rezultatelor scontate. În procesul de comunicare, directorul le explică colaboratorilor şi subalternilor importanţa unor decizii, scopul acţiunilor la care-i solicită, desfăşoară, cu alte cuvinte, *o activitate de clarificare, de argumentare şi convingere, de motivare.* Pe parcursul desfăşurării activităţii de aplicare a deciziilor, comunicarea serveşte la formularea unor aprecieri, la aprobarea ori criticarea unor colective sau persoane, la stabilirea unor noi moduri de acţiune practică.

Conducătorii din învăţămînt sînt datori să influenţeze comportamentul personalului didactic, al tuturor salariaţilor din unitate, pentru a determina la fiecare în parte o participare conştientă şi motivată la realizarea obiectivelor şcolii.

Este îndeobşte cunoscut faptul că există mari diferenţe între rezultatele obţinute de o persoană care munceşte pentru că nu are încotro şi cele obţinute de o persoană convinsă că trebuie să desfăşoare o anumită activitate şi să-şi valorifice la maximum întregul potenţial creator.

Simpla transmitere a unei sarcini, fără preocuparea de a o face înţeleasă şi a-i convinge pe cei care urmează s-o îndeplinească de importanţa şi valoarea ei, poate determina dezinteres şi chiar stări conflictuale între conducători şi executanţi, între membrii colectivului de muncă.

Dimpotrivă, argumentarea clarifică scopurile şi importanţa acţiunilor umane, pune în evidenţă corelaţia dintre activităţi, colective şi oameni, în timp ce convingerea asigură adeziunea lor reală (nu formală) la decizie şi la activitatea practică de realizare a ei.

Faţă de aceeaşi sarcină, diverşi oameni dintr-o unitate adoptă atitudini diferite, în funcţie de interese, stări afective, împrejurări etc.

A face abstracţie de aceste aspecte înseamnă, practic, a accepta ideea mersului de la sine, acţionînd în condiţii de incertitudine pentru obţinerea rezultatului dorit.

Cunoscînd însă faptul că oamenii acţionează sub impulsul unui ansamblu de motive (fiziologice, psihologice şi sociale), precum şi structura acestor motive în colectivul pe care-l conduce, directorul şcolii îşi poate anticipa munca de argumentare şi convingere, în raport de situaţia particulară a colectivului şi chiar a fiecărui membru al acestuia, recurgînd, cu precădere, la acele argumente care explică, încurajează şi mobilizează pentru o participare bazată pe competenţă, implicare şi responsabilitate.

Prin întreaga sa activitate de argumentare şi convingere, conducătorul din învăţămînt trebuie să armonizeze interesele individuale şi colective cu cele ale şcolii, să atenueze neînţelegerile şi conflictele, să stimuleze spiritul de iniţiativă, ambiţia de a situa unitatea în rîndul şcolilor de elită.

Pentru cei mai mulţi dintre educatori, rezultatele muncii lor nu sînt doar în raport cu cîştigul ci au la bază, îndeosebi, satisfacţia de a creşte şi educa oameni, de a fi folositori societăţii.

O vorbă bună din partea directorului, o apreciere făcută în faţa colegilor, contează, adesea, mult mai mult decît un stimulent material pentru educatorii de vocaţie.

Condiţiile de muncă şi *climatul* dintr-o unitate şcolară joacă, de asemenea, un rol important în dezvoltarea unui potenţial motivaţional ridicat, asigurînd starea de spirit, buna dispoziţie necesară unei munci eficiente, de înalt randament şi, totodată, făcută cu plăcere, cu satisfacţii individuale şi colective.

Umanizarea condiţiilor de muncă, stabilirea unor relaţii interpersonale colegiale, bazate pe stimă, respect reciproc şi întrajutorare, completate cu activităţi de timp liber pentru membrii colectivului şi însoţite de atenţie faţă de problemele extraprofesionale ale oamenilor, îi determină pe aceştia să considere şcoala ca pe o a doua familie, s-o îndrăgească şi s-o slujească cu pasiune şi devotament.

Desigur, motivaţia pentru o participare angajată la realizarea scopurilor unităţii depinde şi de factori interni, subiectivi, cum ar fi, de exemplu, satisfacţia sau insatisfacţia în muncă, faţă de rezultatele obţinute în activitatea comună cu elevii. Aceste rezultate depind în foarte mare măsură de pregătirea profesorului (profesională, psihopedagogică şi metodică), de stilul şi personalitatea lui.

Recunoaşterea muncii bine făcute sau sprijinul acordat fără ostentaţie atunci cînd un educator întîmpină greutăţi în munca sa contribuie la creşterea încrederii în forţele proprii, deci la dezvoltarea unei motivaţii interioare puternice, capabile să anihileze stările de descurajare, neîncredere în forţele proprii sau în forţa modelatoare a educaţiei.

Cunoscînd aceste lucruri, directorul va şti ce atitudine să adopte faţă de oricare dintre membrii colectivului în situaţiile diverse care apar în procesul exercitării actelor de conducere, va putea să intervină cu tact pentru favorizarea factorilor motivaţionali pozitivi (intrinseci sau extrinseci) sau pentru estomparea influenţei celor negativi, astfel încît fiecare membru al colectivului să fie determinat să se angajeze în muncă cu întreaga sa capacitate fizică şi psihică.

La îndemîna fiecărui director de şcoală se află o seamă de factori motivaţionali, dintre care menţionăm: repartizarea de sarcini după aptitudini şi interese; recunoaşterea şi aprecierea în colectiv a rezultatelor pozitive obţinute în muncă; luarea în considerare şi aplicarea unor propuneri, unor iniţiative; acordarea priorităţii în participarea la unele forme superioare de perfecţionare — cursuri postuniversitare, doctorat, stagii de pregătire în ţară sau în străinătate etc. —; promovarea în funcţie (responsabil de comisie metodică sau şef de catedră, membru în organele colective de conducere, director adjunct); acordarea unei gradaţii superioare înainte de termen; propunerea de acordare a unor distincţii, a sprijinului în obţinerea unei locuinţe ori pentru trimiterea într-o staţiune de odihnă sau tratament etc.

Folosirea lor într-o combinaţie adecvată fiecărei situaţii şi fiecărui membru al colectivului va asigura o activitate rodnică, cu satisfacţii în muncă, atît colective cît şi individuale.

4.5. Conducerea activităţii didactice

4.5.1. Procesul de învăţămînt, obiect al conducerii şcolii

Principala preocupare a colectivului de conducere şi a directorului unei şcoli este (trebuie să fie) conducerea procesului de învăţămînt, adică a tuturor activităţilor desfăşurate în comun de profesori şi elevi în cadrul şcolii, în mod sistematic, planificat, în scopul pregătirii tineretului şcolar în conformitate cu cerinţele planurilor de învăţămînt şi ale programelor şcolare.

Ca să poată orienta, îndruma şi supraveghea procesul de învăţămînt, precum şi pentru a-i putea evalua calitatea şi eficienţa, cadrele de conducere trebuie să-i

cunoască elementele componente şi relaţiile dintre ele. De aceea, pe baza punctelor de vedere exprimate de autorii unor manuale de pedagogie de la noi din ţară, ca şi ale unor autori străini, vom prezenta pe scurt *elementele constitutive ale procesului de învăţămînt,* oprindu-ne asupra unor aspecte semnificative ale acestora, aşa fel încît directorii, adjuncţii lor şi ceilalţi membri ai organelor colective de conducere să le aibă la îndemînă ori de cîte ori simt nevoia să-şi împrospăteze cunoştinţele şi, mai ales, atunci cînd doresc să abordeze exhaustiv problematica conducerii procesului instructiv-educativ.

Se acceptă, în general, că procesul de învăţămînt cuprinde: obiectivele, conţinutul, profesorii, elevii, condiţiile de desfăşurare (baza tehnico-materială, formele şi metodele de instruire, principiile didactice), predarea, învăţarea, evaluarea.

Obiectivele sau finalităţile — cum le-am denumit în capitolele anterioare — se structurează pe trei niveluri ierarhice avînd şi grade de generalitate diferite.

Datorită importanţei lor în activităţile de instruire şi educare, în ultima vreme s-a constituit o secţiune distinctă a didacticii moderne, teoria obiectivelor.

Desigur, cunoaşterea obiectivelor generale ale învăţămîntului — stabilite prin legi şi alte acte normative, — precum şi a celor specifice diferitelor obiecte de învăţămînt — precizate în programele şcolare — constituie o condiţie obligatorie în orice conducere ştiinţifică, bazată pe calitate şi pe eficienţă.

Numai cunoscînd aprofundat aceste obiective, pentru fiecare etapă, conducerea unei şcoli va putea să planifice, să organizeze, să controleze şi să îndrume activitatea desfăşurată de profesori şi elevi, de ingineri şi maiştri instructori, de celălalt personal, obiectivele constituind în permanenţă „ţinta" către care îndreptăm în mod organizat şi sistematic toate eforturile şi acţiunile colectivelor care-şi desfăşoară activitatea în oricare dintre unităţile de învăţămînt şi educaţie.

Aşa, de exemplu, reflectarea în lecţii şi în celelalte forme de organizare a procesului de învăţămînt a noilor achiziţii din ştiinţă — obiectiv prioritar al şcolii de toate gradele — trebuie să constituie şi pentru cadrele de conducere obiectul unor preocupări consecvente. Aceste preocupări trebuie să se regăsească în planul general de muncă al şcolii, dar şi în planurile de asistenţe la lecţii şi alte activităţi didactice, cunoscut fiind faptul că programele şcolare nu pot prelua noutăţile ştiinţifice în anul apariţiei lor.

Ele trebuie, de asemenea, să constituie frecvent obiectul unor dezbateri concrete, pe baza programelor şcolare în vigoare, în legătură cu efortul cadrelor didactice de a se informa la zi cu noutăţile din domeniul ştiinţelor pe care le predau în şcoală, precum şi în legătură cu modalităţile practice de introducere a acestor noutăţi în lecţii sau la cercurile ştiinţifice ale elevilor.

Cadrele de conducere trebuie să stimuleze ele însele efortul de informare ştiinţifică la zi al cadrelor didactice, semnalînd lucrări nou apărute şi provocînd discuţii în jurul lor, invitînd specialişti din producţie şi din cercetare, din învăţămîntul superior, pentru a le prezenta cadrelor didactice şi elevilor unele elemente noi ale cercetării ştiinţifice din ţara noastră şi din lume, însoţite, pe cît posibil, de indicarea aplicaţiilor acestora în domeniile pentru care şcoala respectivă pregăteşte absolvenţii.

În acest context, vom reaminti faptul că informarea ştiinţifică a cadrelor didactice nu poate fi lăsată la latitudinea fiecărui profesor, ci trebuie să constituie obiectul unor programe care să cuprindă (pe domenii ale ştiinţei sau pe grupe de obiecte de studiu): publicaţiile la care se va abona şcoala, cele recomandate colectivelor de catedră, recenziile sau prezentările unor cărţi, articole sau emisiuni de radio şi televiziune, întîlniri cu specialişti din cercetare, producţie şi din

învaţămîntul superior, sesiunile de comunicări şi referate la nivel de şcoală sau interşcolar, vizitele în institutele de cercetare ştiinţifică şi inginerie tehnologică, bibliografiile lucrărilor realizate în colaborare cu bibliotecile publice sau de profil (specializate) etc.

Pentru profesorii din licee, care şi-au asumat sarcini profesionale în domeniul cercetării ştiinţifice, cadrele de conducere trebuie să se asigure că fiecare colectiv sau persoană dispune de o bibliografie adecvată, adusă la zi prin intermediul mijoacelor de informare şi documentare de care dispun şcolile, bibliotecile întreprinderilor de profil şi institutele de cercetări şi cele de învăţămînt superior cu care colaborează liceul, centrele şi oficiile de informare şi documentare.

Similar se pune problema şi pentru alte obiective din categoria celor generale.

În ceea ce priveşte obiectivele specifice diferitelor discipline de studiu, cadrele de conducere sînt datoare să urmărească permanent prin asistenţe la activităţile didactice, prin discuţii cu profesorii şi cu elevii, prin probe de control cu acelaşi conţinut, date la nivelul anilor de studiu, ca şi prin concursuri — în ce măsură acestea sînt cunoscute şi realizate, atît de profesori cît şi de elevi. Se vor evita, în felul acesta, improvizaţiile, lucrul în asalt, lacunele instrucţionale sau lipsa unor deprinderi — în special la disciplinele fundamentale şi tehnologice, care au prin excelenţă şi un caracter aplicativ.

Totodată, se va urmări dacă toţi profesorii ştiu să definească obiectivele operaţionale — în consens cu cele generale şi specifice disciplinelor de studiu —, să urmărească cu consecvenţă şi să evalueze sistematic realizarea lor.

În raport de constatări, se vor organiza activităţi de iniţiere, demonstraţii şi aplicaţii practice, schimburi de experienţă şi activităţi model, aşa fel încît operaţionalizarea obiectivelor instruirii să devină o practică curentă, realizată fără mari eforturi, fără rezerve şi — mai ales — fără stres.

După cum se ştie, conţinutul învăţămîntului, deşi este precizat în programele şcolare, nu se asimilează deplin şi în acelaşi grad de către toţi elevii.

Privit ca proces de cunoaştere, procesul de învăţămînt trebuie să ţină seamă şi de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor, de motivaţia lor pentru învăţarea anumitor discipline de studiu, de condiţiile în care se realizează învăţarea în şcoală şi în afara ei.

Se desprinde de aici concluzia pentru cadrele de conducere că ele au datoria să urmărească nu numai nivelul de stăpînire a conţinutului obiectelor de studiu de către profesori, ci şi capacitatea lor de a accesibiliza acest conţinut, de a-l face interesant şi atractiv, uşurînd înţelegerea lui de către fiecare elev.

Preocuparea cadrelor didactice pentru cunoaşterea şi utilizarea firească în lecţii a celor mai noi cunoştinţe din ştiinţă şi tehnică, din economie şi cultură, ca şi preocuparea pentru adoptarea celor mai potrivite forme şi metode de instruire şi educare, în scopul creşterii neîntrerupte a calităţii şi eficienţei acestei activităţi se constituie, de asemenea, în activităţi permanente ale cadrelor de conducere din învăţămînt.

Ele au, în egală măsură, obligaţia de a cunoaşte în permanenţă gradul de însuşire a conţinutului învăţămîntului de către elevi, efectele produse în conştiinţa lor de cunoştinţele învăţate, capacitatea de a le aplica în practică, precum şi atitudinea elevilor faţă de muncă şi învăţătură, comportamentul lor în şcoală şi în societate.

Nu în ultimul rînd, cadrele de conducere au datoria să facă observaţii asupra conţinutului programelor şi manualelor, precum şi propuneri de îmbunătăţire a lor.

Însuşirea conştientă, activă şi durabilă, de către elevi, a conţinutului învăţămîntului se realizează în cadrul unei *activităţi complexe de predare, învăţare, evaluare.*

Pentru a putea îndruma cu competenţă o asemenea activitate complexă, cadrelor de conducere li se cere azi, mai mult ca oricînd, cunoaşterea aprofundată atît a ştiinţei şi a artei predării, a mecanismului şi teoriilor învăţăturii, cît şi a tehnicilor de evaluare.

Spre deosebire de alte etape din istoria şcolii, cînd profesorul era considerat principalul depozitar al tezaurului de informaţii şi valori, astăzi profesorului i se cere să-l îndrume pe elev şi la alte surse de informaţii (biblioteci, mass media, bănci de programe pentru calculator etc.), să-l iniţieze asupra metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală, să-l îndrume spre redescoperirea unor adevăruri ştiinţifice.

Cum realizează profesorii aceste deziderate ale învăţămîntului modern?

Iată o întrebare pe care trebuie să şi-o pună şi la care trebuie să răspundă orice conducător din învăţămînt, stimulînd el însuşi interesul cadrelor didactice pentru studiu, pentru promovarea unor metode active în predare.

În acelaşi timp, în procesul de învăţare, elevii trebuie să înţeleagă noul conţinut predat, să-l reţină şi să-l integreze în sistemele de cunoştinţe asimilate anterior, să fie capabili să-l utilizeze în contexte cît mai variate.

Cum poate fi captată atenţia elevilor şi mărită capacitatea lor de receptare şi înţelegere? Cum pot fi stimulate gîndirea şi memoria celor care învaţă? Cum poate fi dezvoltat spiritul de observaţie şi interesul pentru utilizarea cunoştinţelor învăţate în practică? Sînt alte întrebări, la fel de importante ca şi cea dintîi, care trebuie să-i preocupe tot timpul pe directori şi directorii adjuncţi, pe ceilalţi membri ai echipei de conducere, dacă doresc ca actele lor să propulseze la noi cote valorice activitatea de predare şi învăţare.

În condiţiile exploziei informaţionale, ale educaţiei permanente şi ale luptei pentru calitate, în condiţiile competitivităţii şi ale eforturilor de a creşte productivitatea muncii, învăţarea reprezintă un domeniu cheie al activităţii sociale şi, în acest context, al celei şcolare.

În ultimele decenii, domeniul învăţării a constituit şi constituie obiectul unor cercetări interdisciplinare menite să „descopere structurile psihice cele mai adecvate, metodele şi mijloacele cele mai eficiente pentru obţinerea succesului"[1].

Concepută ca un proces prin care elevii achiziţionează cunoştinţe teoretice şi practice într-un domeniu sau altul, ca un mecanism reglator al comportamentului şi de comunicare, învăţarea este studiată în şcoală foarte puţin şi din acest motiv asistăm uneori la adevărate crize de autoritate ale unor profesori cînd constată că elevii „se încăpăţînează" să nu înţeleagă ceea ce li s-a explicat (chipurile) foarte clar şi precis.

Iată de ce, socotim că este o datorie fundamentală a cadrelor de conducere organizarea studierii aprofundate, de către toate cadrele didactice, a teoriilor învăţării, a metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală, în legătură cu care există în ţara noastră o literatură de specialitate destul de vastă.

Directorii trebuie să determine la fiecare învăţător şi profesor înţelegerea faptului că învăţarea şcolară nu poate avea eficienţa scontată dacă nu se ţine seamă de legile psihologice ale asimilării cunoştinţelor şi de motivaţia învăţării.

---

1 D i c u A, D i m i t r i u E.: *Probleme de psihosociologie a educaţiei*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1973, p. 128.

Teoriile recente ale învăţării susţin că cca 90% din elevi pot învăţa deplin ceea ce li se predă în şcoală dacă se folosesc forme, mijloace şi metode adecvate de învăţare.

Într-un studiu al lui **Bloom** intitulat „Diferenţele individuale dintre elevi şi diferenţele de învăţare" (1976) se afirmă că *„diferenţele individuale de învăţare* constituie un fenomen observabil care poate fi prezis, explicat şi modificat".

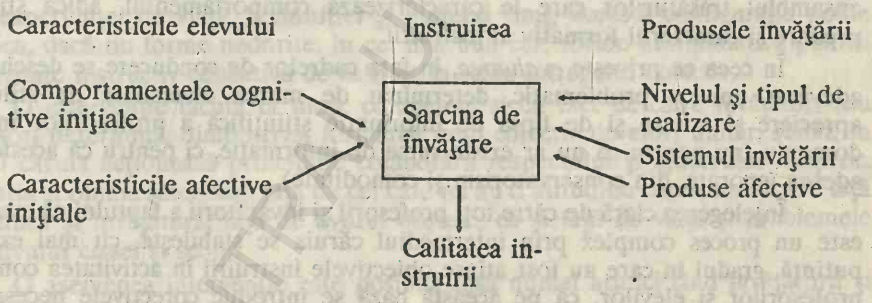
Convingerea autorului este că majoritatea acestor diferenţe nu sînt înnăscute, ci „făcute cu mîna omului", adică rezultă din erori de educaţie la nivelul familiei şi al şcolii.

Teoria propusă de autor urmăreşte să depisteze variabilele care explică erorile ce intervin în procesul instructiv-educativ, să determine volumul de eroare produs de fiecare variabilă şi să indice variabila asupra căreia trebuie să se intervină pentru reducerea erorii.

El a selectat trei *variabile interdependente:*

- măsura în care elevul şi-a însuşit mai înainte cunoştinţele fundamentale necesare învăţării *(comportament cognitiv iniţial);*
- măsura în care elevul este (sau poate fi) motivat să se angajeze în procesul de învăţare *(caracteristici afective iniţiale);*
- măsura în care predarea ce urmează este adaptată elevului *(calitatea instruirii).*

Compusă din trei elemente: *caracteristicile elevului, instruirea* şi *produsele învăţării* — schema grafică a noii teorii este următoarea:



Cînd cele două caracteristici iniţiale ale elevului (învăţarea anterioară şi motivaţia), precum şi calitatea instruirii sînt favorabile, atunci produsele învăţării vor fi de nivel înalt sau pozitiv şi se va constata o variaţie redusă în aceste produse.

- *Rolul profesorului* este de a dezvolta capacitatea de învăţare a elevilor, motivaţia pentru învăţătură şi de a creşte calitatea instruirii.
- *Dezvoltarea capacităţii de învăţare* presupune:
  - dezvoltarea bagajului iniţial de cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor;
  - dezvoltarea limbajului;
  - stimularea receptivităţii la nou;
  - înţelegerea şi interpretarea corectă a solicitărilor profesorului;
  - formarea deprinderii de a rezolva independent probleme de viaţă şcolară (autoservire, studiu individual, stabilirea de relaţii interpersonale, ordonarea lucrurilor şcolare etc.);
  - dezvoltarea ritmului de asimilare;
  - dezvoltarea capacităţii de memorare;

- dezvoltarea capacităţii de a sesiza esenţialul.
- *Dezvoltarea motivaţiei extrinseci* se realizează prin:
  - încurajare, competiţie, recompensă;
  - dojană, mustrare, pedeapsă (motivaţie puţin eficientă; se soldează cu o asimilare formală).
- *Dezvoltarea motivaţiei intrinseci:* îl determină pe elev să ajungă la interiorizarea cerinţelor, obligaţiilor şi modelelor externe, înţelegînd sensul pe care îl are pentru sine faptul de a învăţa bine. *Apare sentimentul datoriei şi al responsabilităţii.*
  - *Calitatea instruirii* depinde de calitatea profesorului, de personalitatea acestuia.
  - În domeniul cognitiv, materia de studiu (cunoaşterea ei, structura şi organizarea noţiunilor) trebuie stăpînită temeinic de profesor.
  - De asemenea, profesorul trebuie să aibă priceperea de a evalua starea structurii cognitive a elevului şi impulsurile sale motivaţionale, să cunoască modul de prezentare a noţiunilor, mecanismele învăţării etc.
  - El trebuie să inspire căldură, ordine, efervescenţă intelectuală.

Cu prilejul asistenţelor la lecţii şi la alte activităţi instructiv-educative, cadrele de conducere — avizate asupra acestor probleme — vor putea urmări într-o altă viziune — sistemică — pregătirea profesorului în domeniul specialităţii, cunoştinţele lui de pedagogie şi psihologie, spiritul metodic, responsabilitatea, puterea de stimulare, de emulaţie, afecţiunea şi înţelegerea, într-un cuvînt, ansamblul trăsăturilor care le caracterizează comportamentul, adică stilul de predare şi caracterul formativ al instruirii.

În ceea ce priveşte *evaluarea,* în faţa cadrelor de conducere se deschide un adevărat univers problematic, determinat de marea diversitate de stiluri de apreciere şi notare şi de lipsa de informaţie ştiinţifică a profesorilor în acest domeniu (nu pentru că nu ar exista surse de informaţie, ci pentru că acestea sînt adesea ignorate, din conservatorism şi comoditate).

Înţelegerea clară de către toţi profesorii şi învăţătorii a faptului că evaluarea este un proces complex prin intermediul căruia se stabileşte, cît mai exact cu putinţă, gradul în care au fost atinse obiectivele instruirii în activitatea comună a profesorilor şi elevilor, că pe această bază se introduc corectivele necesare nu numai în metodele de învăţare, ci şi în stilul de predare, reprezintă o sarcină esenţială a cadrelor de conducere.

Ele au datoria să analizeze periodic cum este însuşită teoria evaluării de către educatori şi mai ales cum e aplicată ea în practica curentă, să vegheze ca aprecierea şi notarea să-i stimuleze pe elevi pentru învăţătură, nu să-i îndepărteze de ea.

Problematica concretă a evaluării constituie şi ea obiectul unor lucrări distincte aparţinînd unor autori români şi străini.

Asupra calităţii şi eficienţei actelor de predare-învăţare îşi pun amprenta şi *relaţiile profesor-elev.* De mai multă vreme, în pedagogia contemporană se vorbeşte tot mai insistent de necesitatea democratizării acestor relaţii, în sensul transformării elevului din obiect pasiv al instruirii în subiect activ al propriei formări, iar a profesorului din transmiţător de cunoştinţe, într-un îndrumător, sfătuitor şi coordonator al eforturilor făcute de elev pentru achiziţionarea de noi cunoştinţe şi formarea de noi convingeri şi deprinderi de comportare.

În practică însă, relaţiile tradiţionale profesor-elev s-au schimbat prea puţin în sensul preconizat de pedagogia modernă. O cauză a inerţiei şi (uneori) a

stagnării o constituie însuşi imobilismul unor cadre de conducere din şcoli care consideră că nu stilul democratic, ci numai cel autoritar poate determina eficacitatea generală a instruirii în condiţiile învăţămîntului de masă.

Că lucrurile nu stau astfel ne demonstrează numeroase studii şi experimente, realizate la noi şi în alte ţări. Concluziile acestor studii şi experimente trebuie nu doar cunoscute ci şi aplicate de profesori şi învăţători, ceea ce este posibil numai cu condiţia ca directorii înşişi să le cunoască şi să creeze condiţii prielnice de aplicare în unităţile pe care le conduc.

Cunoaşterea elevilor şi luarea în considerare, în procesul de instruire şi educare, a particularităţilor de vîrstă şi individuale ale acestora este o premisă importantă a succesului şcolar. Din păcate, datorită slabului interes manifestat de mulţi profesori şi învăţători (dar şi de multe cadre de conducere), această cunoaştere se realizează, în cele mai multe cazuri, superficial şi empiric.

Îndrumarea şi determinarea lor să studieze lucrările de specialitate publicate la noi în ţară, organizarea unor dezbateri şi schimburi de experienţă, ca şi a unor cursuri de iniţiere la nivel de şcoală sau în colaborare cu alte şcoli sînt măsuri la îndemîna oricărui director sincer interesat în optimizarea procesului de predare-învăţare.

În orice clasă de elevi se constituie, în timp, o anumită configuraţie a relaţiilor dintre membrii colectivului (de simpatie sau antipatie, de atracţie sau respingere, de colaborare, întrajutorare sau de egoism şi individualism etc.). În afara liderilor formali apar şi unii informali, cu influenţe nu totdeauna pozitive asupra colectivului. Lăsată la voia întîmplării sau influenţată empiric, numai pe baza experienţei de viaţă, a intuiţiei şi bunului simţ, această configuraţie poate îmbrăca, dacă nu forme nedorite, în cel mai bun caz, forme nestimulative pentru o activitate instructiv-educativă de calitate la scara întregului colectiv.

O intervenţie făcută la timp, competent şi cu tact de către învăţători sau profesori determină, dimpotrivă, formarea unui colectiv de elevi unitar, sudat, în cadrul căruia acţionează principiile colaborării respectului şi ajutorului reciproc, emulaţia şi opinia sănătoasă faţă de cei care nu au o atitudine corespunzătoare faţă de muncă şi învăţătură, faţă de avutul obştesc, ca şi faţă de viaţa şi problemele colectivului clasei şi şcolii.

O asemenea intervenţie este posibilă însă numai atunci cînd învăţătorii şi profesorii cunosc suficiente elemente de psihologie şi sociologie şcolară şi cu deosebire din domeniul personalităţii şi al sintalităţii colectivului de elevi. Organele colective de conducere sînt cele care pot şi trebuie să pretindă tuturor educatorilor să stăpînească domeniile respective şi să aplice cunoştinţele învăţate în activitatea de zi cu zi. Tot ele trebuie să vegheze la instaurarea unor relaţii normale între educatori şi elevi, intervenind cînd acestea sînt alterate de oricare din cei doi factori ai relaţiei profesor-elev.

Pentru că, se ştie, nu sînt singulare cazurile cînd profesorii îi ameninţă pe elevii mai „incomozi" cu repetenţia, „ori ce ar face" aceştia, folosesc nota ca sperietoare, utilizează un limbaj neadecvat, îi jignesc sau chiar îi lovesc pe elevi. Existenţa unor astfel de relaţii produce tensiuni nu numai în cadrul clasei ci şi între şcoală şi familie, creînd un prost renume pentru dascălii respectivi şi pentru şcoala din care ei fac parte.

Cunoaşterea şi reglarea continuă a *relaţiilor profesor-director* (în sensul umanizării şi al democratizării lor) reprezintă astăzi o cerinţă la fel de importantă pentru munca directorului ca şi cele referitoare la respectarea orarului şcolii, a regulamentului de ordine interioară, a programelor şcolare etc.

La baza lor trebuie aşezat ferm principiul respectului reciproc, precum şi înţelegerea faptului că ambii factori (profesorul şi directorul) au acelaşi scop comun: pregătirea tineretului şcolar pentru viaţă activă, pregătirea lui complexă pentru viitor.

Procesul de învăţămînt se desfăşoară mai bine sau mai puţin bine şi în funcţie de *condiţiile materiale* de care dispune o unitate de învăţămînt dată.

Din acest motiv, dezvoltarea şi perfecţionarea bazei materiale, folosirea ei intensivă constituie o altă preocupare importantă a cadrelor de conducere.

În prim planul acestei preocupări trebuie situată grija pentru modernizarea zestrei materiale a laboratoarelor şi cabinetelor dar, mai ales, a maşinilor-unelte, utilajelor, instalaţiilor şi tehnologiilor din atelierele şcoală, pentru ca pregătirea profesională a elevilor să nu fie decalată prea mult faţă de nivelul atins în unităţile în care ei îşi vor desfăşura activitatea după absolvirea şcolii.

Cu sprijinul institutelor de învăţămînt superior şi al întreprinderilor, ca şi prin autodotare, colectivele de conducere, pe baza unor programe speciale, vor stabili ce vor realiza concret pe linia modernizării bazei materiale, concomitent cu precizarea măsurilor ce vor fi întreprinse la nivel de catedră (comisie metodică) şi individual (de fiecare profesor sau învăţător) pentru utilizarea cît mai deplină a zestrei materiale a şcolii.

Din categoria condiţiilor materiale fac parte, de asemenea, spaţiile de învăţămînt, biblioteca, sălile de educaţie fizică şi de festivităţi, terenurile de sport, curtea şi loturile şcolare etc.

Toate acestea, împreună cu echipamentele aflate în dotare, trebuie privite şi tratate cu toată atenţia de colectivele şi cadrele de conducere, ele avînd un rol foarte important în asigurarea condiţiilor optime de desfăşurare a procesului de învăţămînt.

O categorie specială a bazei materiale o constituie *mijloacele de învăţămînt şi materialele didactice.*

Auxiliare preţioase în activitatea de predare-învăţare, acestea s-au diversificat şi modernizat necontenit, facilitînd înţelegerea conţinutului învăţămîntului de către elevi, captarea atenţiei acestora şi creşterea interesului lor pentru lecţiile şi obiectele de studiu în care se folosesc cu pricepere şi imaginaţie.

Dată fiind contribuţia mijloacelor de învăţămînt şi a materialelor didactice la optimizarea procesului de instruire şi educaţie, cadrelor de conducere le revin o seamă de sarcini, între care menţionăm:

- cunoaşterea cataloagelor elaborate de Oficiul Central pentru Mijloace de Învăţămînt, în care sînt înscrise, anual, mijloacele şi materialele care se produc la noi în ţară în scop didactic;
- analiza periodică a stării dotării unităţii şcolare (cantitativ şi calitativ — uzura fizică şi morală a mijloacelor şi materialelor din dotare), în raport de cerinţele programelor şcolare, cu deosebire pentru disciplinele ştiinţifice cu caracter experimental, cum sînt: fizica, chimia, biologia, şi pentru cele tehnologice;
- stabilirea de măsuri pentru asigurarea recondiţionării, completării şi perfecţionării mijloacelor de învăţămînt şi materialelor didactice şi, mai ales, pentru folosirea lor intensivă, cu respectarea cerinţelor pedagogice, de către toţi învăţătorii şi profesorii;
- organizarea unor dezbateri metodice, a unor demonstraţii, activităţi model şi schimburi de experienţă pentru a determina un curent de opinie favorabil utilizării mijloacelor de învăţămînt şi materialelor didactice;

• organizarea unor activităţi de iniţiere a cadrelor didactice în utilizarea mijloacelor de învăţămînt moderne, cum sînt: calculatoarele electronice, instalaţiile de televiziune cu circuit închis, trusele de fizică ş.a.;

• controlul sistematic asupra modului de utilizare a mijloacelor de învăţămînt şi materialelor didactice şi prezentarea concluziilor în catedre, comisii metodice şi adunări generale ale personalului didactic.

Desigur, problematica conducerii procesului de învăţămînt este mai vastă şi mai complexă. Ne-am referit aici, selectiv şi succint, doar la principalele aspecte ale acestei problematici, cu intenţia de a atrage atenţia asupra cîtorva aspecte pe care le socotim interesante şi decisive pentru calitatea şi eficienţa actelor de conducere.

a) Complexitatea şi diversitatea procesului de învăţămînt presupun o pregătire, de asemenea, complexă şi diversă a cadrelor de conducere, dincolo de limitele impuse de pregătirea lor de specialitate.

De aici, concluzia că, odată numiţi într-o funcţie de conducere, învăţătorii şi profesorii sînt datori să-şi completeze pregătirea prin studii speciale de pedagogie, psihologie, sociologie şi de ştiinţa conducerii învăţămîntului şi a şcolii.

b) Conducerea cu competenţă a procesului de învăţămînt nu este posibilă doar cu cunoştinţe generale despre acesta şi despre elementele sale componente, ci cu o temeinică cunoaştere a lui — pe ansamblu şi pe domenii — pentru a putea surprinde cu uşurinţă factorii şi condiţiile cu influenţă pozitivă, ca şi pe cei (cele) cu influenţă negativă, perturbatoare, adoptînd — oportun şi eficace — măsurile necesare unei activităţi optime.

Spre exemplu, pentru ca un director (sau alt membru al colectivului de conducere cu sarcini de îndrumare şi control) să poată aprecia în mod just activitatea unor cadre didactice în ceea ce priveşte utilizarea unor metode şi tehnici de instruire adecvate, el trebuie să cunoască orientările noi ale didacticii moderne, cu accent pe metodele active, participative şi de stimulare a creativităţii elevilor, precum şi modul particular, specific de aplicare a lor în cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt, capitole şi lecţii.

c) Conducerea empirică a procesului de învăţămînt trebuie înlocuită cu una ştiinţifică, la care se adaugă, desigur, nota personală a fiecărui conducător, intuiţia, talentul organizatoric şi experienţa practică a acestuia.

4.5.2. Stimularea învăţării în clasă şi în şcoală

În condiţiile în care organizarea procesului de învăţămînt pe clase şi lecţii este cea mai răspîndită, se pune, pe bună dreptate, problema ca, în acest cadru, să se asigure cele mai bune condiţii de instruire şi educare a elevilor.

Dacă ţinem seamă şi de alţi factori care-şi pun amprenta asupra eficacităţii generale a instruirii (condiţiile de studiu individual pe care elevii le au acasă, faptul că unii beneficiază de îndrumare din partea părinţilor iar alţii nu, motivaţia elevilor pentru învăţătură, anturajul etc.), rezultă că în clasă şi în şcoală trebuie să se realizeze efectiv, în mai mare măsură, învăţarea (nu numai predarea şi verificarea, cum se întîmplă încă în multe situaţii, învăţarea fiind, adesea, considerată, mai ales, o sarcină extraşcolară a elevilor, pe care trebuie s-o realizeze la domiciliu, internat, bibliotecă etc.).

Despre lecţie, ca principală formă organizatorică de desfăşurare a activităţii comune a profesorilor (învăţătorilor) şi elevilor, cu scopul realizării obiectivelor instruirii şi educării tineretului studios, s-a constituit o vastă literatură pedagogică. Se ştie care-i sînt elementele componente, cum se clasifică şi cum se desfăşoară,

ce trebuie să facă profesorul (învăţătorul) în fiecare etapă a ei etc. Recent, unii autori o abordează din perspectiva teoriei sistemelor, alţii îi caută încă resursele insuficient valorificate, iar alţii o contestă total sau parţial, fără a pune însă în loc o altă formă care să-şi dovedească în practică superioritatea netă faţă de lecţia tradiţională, fundamentată din punct de vedere pedagogic încă de Ian Amos Comenius (Komensky) la vremea sa (1592—1670).

Cu toate că atît pedagogia clasică, precum şi cea modernă au propus diferite modele de lecţie, nici unul dintre ele nu s-a dovedit a fi ideal sub raportul uşurinţei de aplicare de către învăţători şi profesori şi al eficienţei practice

Încercînd să sintetizăm principalele evenimente ale unei lecţii mixte (combinate), se poate spune că, pe parcursul celor 45—50 de minute ale acesteia, se realizează, cu precădere, trei activităţi: predarea, învăţarea, evaluarea, fiecare dintre ele avînd o întindere mai mare sau mai redusă. Din practica curentă, rezultă că mulţi dintre profesori consacră cea mai mare parte a timpului (şi aşa destul de scurt) destinat unei lecţii predării şi evaluării. Cu o menţiune însă: predarea se reduce de cele mai multe ori la transmiterea de cunoştinţe de către profesor, iar evaluarea doar la o latură a ei, anume la verificarea cunoştinţelor elevilor.

Ce trebuie să urmărească, deci, cadrele de conducere din şcoli şi licee, cu prilejul asistenţelor la lecţii, dacă vor să-i determine pe profesori să acorde mai mult timp şi mai multă atenţie învăţării efective în clasă (laborator, cabinet, atelier, lot şcolar etc.)?

În primul rînd, dacă *predarea* este *înţeleasă* de toţi profesorii *în accepţiunea ei mai largă,* în sensul că aceştia au obligaţia să precizeze clar obiectivele urmărite în lecţie (ce trebuie să ştie şi ce trebuie să poată face elevul la sfîrşitul activităţii respective), să-i motiveze pe elevi pentru învăţare, să gradeze sarcinile de învăţare în raport de situaţia concretă a colectivului clasei, să aplice principiile didactice în raport de conţinut şi de situaţia concretă din clasă, să-i îndrume pe elevi la diferite surse de informaţii în raport de tema studiată şi să-i iniţieze în legătură cu tehnicile de informare, selecţionare, ordonare şi prelucrare a informaţiilor, cu metodele de investigare, să le orienteze şi să le îndrume munca individuală desfăşurată în clasă şi acasă etc.

În al doilea rînd, să urmărească în toate împrejurările dacă elevii receptează informaţiile în mod corespunzător şi îşi iau notiţe, dacă înţeleg ceea ce li se predă şi în ce grad anume, dacă reţin aceste informaţii şi în ce proporţie şi dacă sînt capabili să le aplice în diferite situaţii şi, mai ales, pentru rezolvarea unor probleme (nu neapărat matematice, ci din oricare dintre domenii), cu alte cuvinte, să verifice dacă în fiecare lecţie profesorii se preocupă şi controlează *parcurgerea tuturor evenimentelor învăţării* în condiţii cît mai bune, dacă elevii sînt stimulaţi de profesori să înveţe şi dacă elevii înşişi au capacitatea de învăţare necesară, cerută de studiul unei anumite probleme.

Cît priveşte *evaluarea,* ea trebuie să urmărească nu numai gradul de însuşire a cunoştinţelor predate anterior, ci şi a celor din lecţia curentă, pentru a exista în mod permanent o imagine clară (şi la profesor şi la elevi) a gradului în care au fost atinse obiectivele stabilite. Ea se poate realiza ca moment distinct, după îndeplinirea fiecărei secvenţe (sarcini) de învăţare şi/sau pe parcursul predării, fie prin întrebări adresate anumitor elevi sau clasei întregi, fie prin efectuarea unor aplicaţii ale cunoştinţelor teoretice comunicate de profesor, rezolvarea unor probleme şi exerciţii, aplicarea unor probe de control la sfîrşitul lecţiei.

Discuţiile care se poartă în prezent în legătură cu problema cheie dacă elevii învaţă sau nu efectiv în clasă şi în ce măsură o fac, poate fi însă mai bine înţeleasă şi controlată de directori dacă sînt *clarificate şi înţelese cîteva lucruri.*

În primul rînd, desigur, cel referitor la *învăţare.* O analiză a numeroaselor definiţii (mai vechi sau mai noi) date învăţării, în general şi celei şcolare, în particular, ne conduce la cîteva concluzii, şi anume:

• Învăţarea umană este înţeleasă ca un *proces de achiziţionare a unor cunoştinţe teoretice şi practice* în diferite domenii de activitate, de formare a unor convingeri, sentimente şi deprinderi, care determină o schimbare durabilă a comportamentului celor care învaţă; această schimbare poate fi sau nu direct observabilă, în funcţie de produsul final al învăţării care apare sub diferite forme, în raport de specificul sarcinilor de învăţare: cunoaşterea unor noi noţiuni, concepte, teorii etc., în cazul unei sarcini cognitive, deprinderea scrierii în cazul unei sarcini motorii — ambele fiind direct observabile —, în timp ce dragostea de patrie, de exemplu, rezultat al unei sarcini de învăţare afective —, nu este observabilă decît prin intermediul unor atitudini adoptate de cei care învaţă în diferite împrejurări.

• Ca urmare a învăţării, subiecţii ştiu, simt şi/sau pot realiza ceva ce nu ştiau, nu simţeau şi/sau nu puteau realiza înaintea actului învăţării. Ea are deci, o latură informaţională — asimilarea de cunoştinţe — şi una operaţională, formativă (achiziţionarea de noi operaţii şi deprinderi).

• Pe un plan mai larg, învăţarea permite adaptarea individului la condiţiile mediului natural şi social: dezvoltarea lui psihocomportamentală se concretizează în atitudinea faţă de acest mediu, faţă de cunoaştere, faţă de schimbare, faţă de nou şi faţă de viitor.

În al doilea rînd, se cuvine reţinut faptul că omul învaţă atît prin acţiune, cît şi prin reflectare şi că *cca 70% din învăţare se realizează pe calea comunicării verbale.*

Studii de specialitate conduc la concluzia că reţinem: 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce vedem şi auzim, 80% din ceea ce spunem şi 90% din ceea ce spunem şi facem în acelaşi timp.

Cu rezervele de rigoare — procentele diferă, desigur, de la un individ la altul —, aprecierea nivelului de învăţare în clasă trebuie făcută şi în raport de aceste date, precum şi de o seamă de reguli, la care se referă succint şi sistematic *Steliana Toma,*[1] citînd mai mulţi autori:

• se reţine mai uşor şi mai repede materialul organizat, sistematizat, structurat;

• repetarea materialului predat este o condiţie esenţială în învăţare, repetiţiile variate, făcute în diferite forme, sînt mai productive decît cele uniforme; intervalul optim dintre repetări depinde de natura şi volumul materialului repetat şi de caracteristicile subiectului; sînt mai eficiente repetările mai puţine, dar eşalonate pe o perioadă mai îndelungată (cînd materialul este voluminos şi dificil); în condiţii egale de exersare (repetare), materialul mai lung se aminteşte mai bine decît cel scurt; repetiţiile trebuie să îndeplinească şi o funcţie de control asupra însuşirii cunoştinţelor, de aceea sînt necesare şi repetări fără apel la sursă, „pe de rost";

• în condiţii egale de exersare, materialul învăţat mai de mult timp, dar relativ uitat, se poate reînvăţa mai uşor decît unul recent însuşit;

• dacă materialul învăţat creşte în proporţie aritmetică, timpul necesar însuşirii lui creşte în proporţie geometrică;

---

1 T o m a S t e l i a n a, *Curs de pedagogie*, Institutul de Construcţii, Buc., 1983, p. 101—104.

• memorarea globală este superioară celei pe fragmente: 80% dintre elevi au greutăţi de corelare şi asamblare a părţilor; memoria are tendinţa de a constitui unităţi tot mai mari şi mai cuprinzătoare, motiv pentru care ordinea repetării unui material complex se recomandă a se face pe fragmente, după tehnica următoare: a + b + ab + c +abc + d + abcd ş.a.m.d.; eficienţa metodei creşte cu vîrsta şi cu nivelul dezvoltării mentale;

• reţinerea unui material este mai bună dacă după o perioadă de învăţare urmează una de somn;

• învăţarea este furnizată de cunoaşterea rezultatelor, a scopului şi a timpului după care trebuie actualizat materialul studiat;

• se reţin mai bine evenimentele intens trăite afectiv;

• informaţiile de natură concretă sînt mai bine reţinute decît cele de natură abstractă, iar dintre toate tipurile de informaţii cele vizuale se memorează cel mai uşor. Ne ajutăm memoria dacă asociem informaţiilor abstracte corespondente vizuale sau dacă le dăm o rezonanţă afectivă;

• păstrăm nedeformate şi pentru mai mult timp informaţiile memorate dacă le asociem un sens şi le integrăm într-un context ierarhizat şi cu semnificaţie;

• asigurăm trăinicia datelor memorate repetînd periodic, dar nu mecanic, cu aceleaşi cuvinte, într-o succesiune neschimbată, ci reactivînd complex circuitele memoriei, punînd în stare de funcţionare mereu alte puncte de răscruce mnezică, făcînd noi asociaţii mintale cu elementele percepţiei vizuale, tactile, olfactive, acustice, termice etc.;

• pentru a memora bine o informaţie trebuie asigurată o stare de receptivitate maximă;

• climatul şi atmosfera din grupul de învăţare influenţează produsele învăţării şi starea de emulaţie;

• învăţarea este mai puternică dacă unei stări de insucces îi urmează una de succes;

• timpul necesar însuşirii unui material este condiţionat şi de nivelul însuşirii deprinderii de a citi rapid.

Un „ghid normativ destinat învăţării eficiente" ne propune şi Ioan Neacşu în lucrarea intitulată „Metode şi tehnici moderne de învăţare", apărută în 1985 la Universitatea din Bucureşti.

Toate acestea se cer bine cunoscute şi de profesori, dar şi de directori pentru a se pronunţa, în cunoştinţă de cauză, în legătură cu problema la care ne-am referit, şi anume dacă elevii învaţă în clasă, în ce măsură şi dacă profesorii (învăţătorii) sînt cu adevărat preocupaţi de realitatea unei învăţări efective în clasă şi în şcoală.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor de conducere, prezentăm în cele ce urmează conţinutul scrisorii metodice difuzate de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti în unităţile şcolare ale Capitalei, după experimentarea, timp de doi ani, a modelului instruirii eficiente propus de I. Jinga (inspector şcolar general) şi I. Negreţ (inspector cu probleme de perfecţionare) în „Revista de Pedagogie" Nr. 11. 12/1987 şi 1-3/1988.

I. Conducerile unităţilor de învăţămînt vor lua măsurile cuvenite în vederea studierii modelului de instruire experimentat cu bune rezultate în şcolile bucureştene, precum şi a altor modele de instruire cu eficacitate probată: în acest sens vor fi avute în vedere precizările care urmează.

II. Modelul de instruire experimentat de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti urmăreşte creşterea generală a nivelului de pregătire a tuturor elevilor, prin recuperarea elevilor cu rămîneri în urmă la învăţătură şi sporirea ritmului şi

nivelului instruirii elevilor capabili de performanţe medii sau superioare la învăţătură.

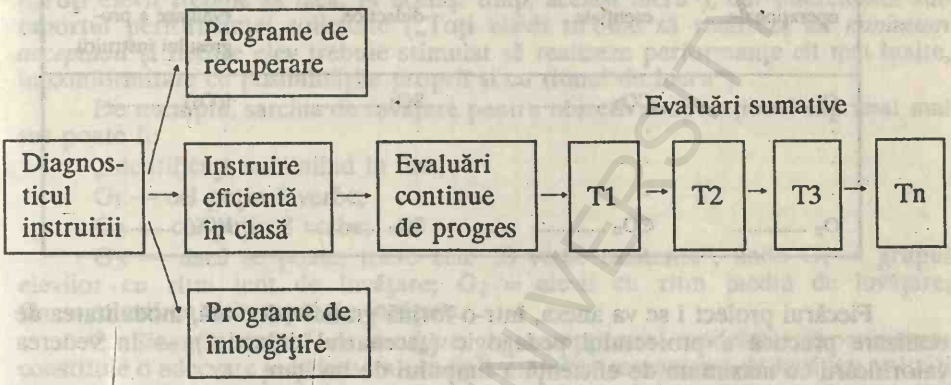
Pentru aceasta, procesul instructiv trebuie conceput şi realizat în cadrul fiecărui trimestru, sub forma următoarelor trei activităţi principale:

a) — diagnosticarea pregătirii iniţiale a elevilor la fiecare obiect de studiu şi a capacităţii lor de instruire;

b) — instruirea diferenţiată în clasă, acasă (internat, semiinternat etc.) şi în cadrul programelor suplimentare (de recuperare sau de îmbogăţire);

c) — evaluarea formativă continuă (de progres) şi sumativă periodică (cumulativă).

Sub formă grafică, aceste activităţi se prezintă astfel:



Aceste activităţi trebuie să se regăsească în planificarea trimestrială a materiei.

III. Prin *diagnosticul instruirii* se va urmări identificarea lacunelor intervenite în instruirea anterioară a fiecărui elev în raport de cerinţele programelor şcolare şi care nu permit continuarea instruirii în condiţii optime; pentru aceasta este necesară aplicarea unor *teste iniţiale* (care se vor construi ţinînd seama de obiectivele terminale ale ciclului, anului sau trimestrului de instruire anterior parcurs, fiecărui obiectiv trebuind să îi corespundă în testul predictiv un item special; stabilirea itemului se va face la nivel de catedră sau comisie metodică, ţinînd seamă şi de baremele minimale elaborate de M.E.I.). Pe baza rezultatelor testelor iniţiale şi a capacităţii de instruire a elevilor — determinată prin observaţii directe şi prin consultarea fişelor psihopedagogice, precum şi prin discuţii cu diriginţii sau învăţătorii — se vor construi *programele de recuperare* (pentru elevii cu lacune numeroase şi grave în pregătire), *programele de îmbogăţire (pentru elevii capabili de performanţe superioare) şi se va diferenţia învăţarea în clasă.*

Spre a veni în sprijinul conducerilor de unităţi, directorii liceelor vor transmite în scris şcolilor cu clasele I-VIII, imediat după susţinerea probelor de verificare şi a celor de concurs, rezultatele slabe obţinute de elevii acestor unităţi.

IV. *Prin instruirea bazată pe dirijarea nemijlocită a mecanismelor de învăţare în clasă* se va urmări determinarea reuşitei tuturor elevilor la nivelul capacităţii lor maxime pentru fiecare obiect de studiu şi prevenirea apariţiei unor noi lacune în instruire. Pentru aceasta, conducerile unităţilor de învăţămînt şi educaţie vor asigura proiectarea riguroasă a instruirii de către toţi învăţătorii şi profesorii. Proiectele de activităţi didactice pentru învăţarea eficientă a conţinuturilor esenţiale în clasă vor preciza riguros:

a) obiectivele operaţionale ale învăţării (ce trebuie să ştie şi ce trebuie să poată face elevii după parcurgerea unei secvenţe de instruire);

b) conţinuturile esenţiale conform programelor şcolare;

c) strategiile didactice de realizare a obiectivelor urmărite (metode de instruire, materiale didactice, experienţe de laborator, mijloace de învăţămînt etc.);

d) instrumentele de evaluare a rezultatelor obţinute (cum se va verifica progresul realizat în achiziţionarea de noi cunoştinţe, formarea unor deprinderi, schimbarea comportamentului etc.).

În vederea redactării lor grafice într-o manieră cît mai clară, recomandăm folosirea unui tabel de specificaţie de felul următor:

Obiective operaţionale	Conţinuturi esenţiale	Strategii didactice	Instrumente de evaluare a progresului instruirii
O_1	CO_1	SO_1	$I(O_1)$ .....
.	.	.	.
.	.	.	.
.	.	.	.
O_n	CO_n	SO_n	$I(O_n)$ .....

Fiecărui proiect i se va anexa, într-o formă grafică adecvată, modalitatea de realizare practică a proiectului pedagogic („scenariul didactic") — în vederea valorificării cu maximum de eficienţă a timpului de învăţare.

V. În procesul de proiectare a instruirii în vederea învăţării cunoştinţelor esenţiale se va acorda maximum de atenţie operaţionalizării corecte a obiectivelor pedagogice. În acest sens, recomandăm ca fiecare obiectiv operaţional să conţină cinci precizări, ca în exemplul care urmează:

Precizări		*Exemplificare*
1. Subiectul	.....	1. La sfîrşitul activităţii didactice toţi elevii vor fi capabili
2. Comportamentul (capacitatea ce va fi formată)	.....	2. Să identifice
3. Performanţa	.....	3. Verbele
4. Condiţiile concrete în care se va produce comportamentul	.....	4. Subliniindu-le fără nici un ajutor (manual, colegi, profesor) într-un text cuprinzînd 10 propoziţii
5. Criterii de apreciere a performanţei minimal acceptabile	.....	5. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi subliniate *cel puţin* 7 verbe şi nu va fi subliniat vreun cuvînt care nu este verb.

VI. De asemenea, va fi acordată atenţie alegerii *conţinuturilor esenţiale* care vor fi asimilate în clasă pe baza analizei prevederilor programelor de învăţămînt ale disciplinei respective; se va considera „conţinut esenţial" orice cunoştinţă care constituie condiţia asimilării în etapa următoare a altor cunoştinţe, în consens cu logica domeniului respectiv şi cu logica didactică.

VII. Maximum de importanţă va fi acordat elaborării *strategiilor didactice.* În accepţiunea modelului probat de către Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti, strategia didactică este cuplul dintre *sarcina de învăţare* dată elevului spre lucru în clasă şi *situaţia optimă de realizare* a respectivei sarcini, ambele centrate asupra cîte unui obiectiv operaţional urmărit sau a cîtorva obiective. În acest sens, se vor avea în vedere precizările care urmează:

1. *Sarcina de învăţare* trebuie derivată din obiectivul operaţional urmărit („Toţi elevii trebuie să facă, în acelaşi timp, acelaşi lucru"), dar diferenţiată sub raportul performanţei solicitate („Toţi elevii trebuie să realizeze *un minimum acceptabil* şi fiecare elev trebuie stimulat să realizeze performanţe cît mai înalte, în conformitate cu posibilităţile proprii şi cu ritmul de lucru").

De exemplu, sarcina de învăţare pentru obiectivul operaţional exprimat mai sus poate fi:

„Identificaţi, subliniind în text,

G_1 — cel puţin 7 verbe;

G_2 — cel puţin 8 verbe;

G_3 — dacă se poate, toate cele 10 verbe existente", unde G_1 = grupul elevilor cu ritm lent de învăţare; G_2 = elevii cu ritm mediu de învăţare; G_3 = elevii cu ritm rapid de învăţare.

2. *Situaţia optimă de învăţare,* în accepţiunea modelului experimentat constituie o adecvare judicioasă a *condiţiilor interne* (mecanisme de învăţare, calităţi şi procese psihice, motivaţie etc.) la natura obiectivului urmărit prin intermediul *condiţiilor externe* (combinaţii de metode, mijloace materiale, procedeee de învăţămînt), astfel încît acesta să poată fi realizat cu economie de efort şi de timp şi cu maximum de cîştig în planul satisfacţiei învăţării.

VIII. Chiar dacă proiectele pedagogice se vor realiza pentru o lecţie, un grup de lecţii sau capitol, după fiecare lecţie în parte se cere realizată evaluarea progresului în învăţare, prin *teste formative;* itemii acestora trebuie derivaţi strict din obiectivele operaţionale prevăzute în proiectele pedagogice; aplicarea lor va urmări să evidenţieze nivelul achiziţiilor în memoria de scurtă durată — ca bază a achiziţiilor în memoria de lungă durată şi a însuşirii temeinice a materiei în etapa ulterioară —, precum şi eventualele lacune şi dificultăţi individuale.

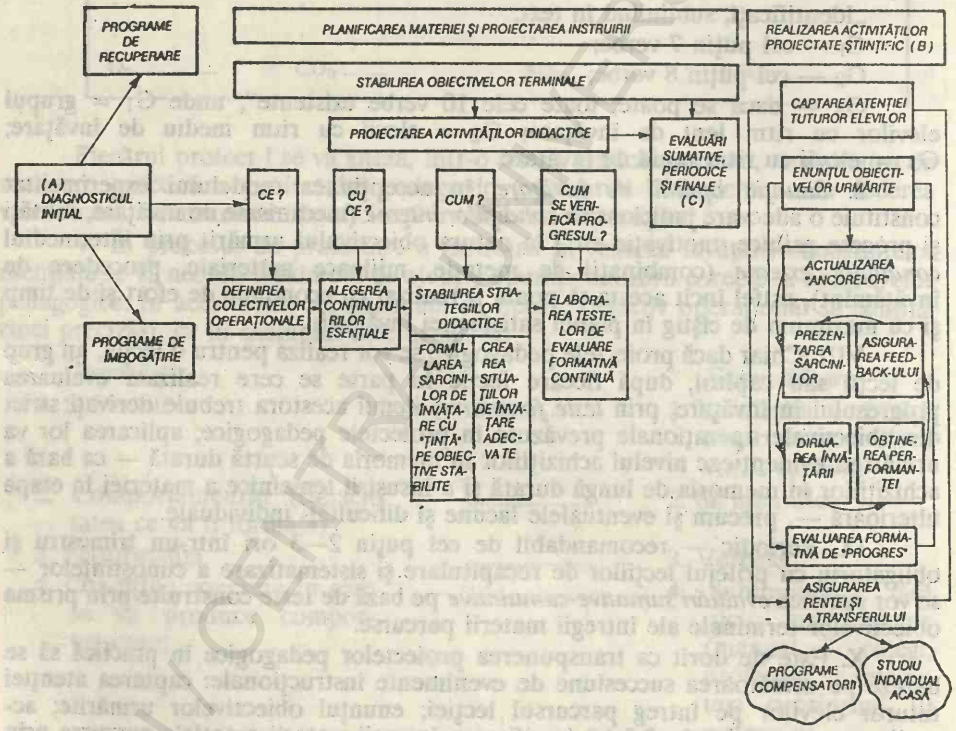
IX. Periodic — recomandabil de cel puţin 2—3 ori într-un trimestru şi obligatoriu cu prilejul lecţiilor de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor — se vor practica *evaluări sumative-cumulative* pe bază de teste construite prin prisma obiectivelor terminale ale întregii materii parcurse.

X. Este de dorit ca transpunerea proiectelor pedagogice în practică să se bazeze pe următoarea succesiune de evenimente instrucţionale: captarea atenţiei tuturor elevilor pe întreg parcursul lecţiei; enunţul obiectivelor urmărite; actualizarea „ancorelor învăţării" (verificarea întregii materii esenţiale parcurse prin intermediul legăturilor obiectivelor lecţiei în curs de desfăşurare cu obiectivele anterior realizate); prezentarea sarcinilor de învăţare pe rînd (nu mai mult de 4—5 într-o lecţie), dirijrea rezolvării lor, obţinerea performanţelor scontate de către fiecare elev şi asigurarea conexiunii inverse; evaluarea formativă de progres (aplicarea testelor şi corectarea lor în clasă, cu elevii sau verificarea orală urmată de precizări şi discuţii); asigurarea reţenţiei şi a transferului (prin indicarea de „teme pentru acasă" — diferenţiate în funcţie de obiectivele şi de rezultatele testelor de progres).

XI. În vederea creării unui instrumentar pedagogic reutilizabil, în fiecare unitate de învăţământ se vor colecţiona proiectele pedagogice probate la clasă, pe discipline şi ani de studiu, cele publicate în presa de specialitate, precum şi sisteme de obiective operaţionale şi teste conexe, fişe de muncă independentă, de recuperare şi îmbogăţire, pînă la acoperirea completă a necesităţilor procesului de învăţământ ce se desfăşoară în şcoală.

XII. În vederea realizării corecte a tuturor recomandărilor şi măsurilor de mai sus, a aprofundării aspectelor de detaliu şi ameliorării prin cercetare proprie a aplicării acestui model (sau a altor modele — cu condiţia ca ele să dovedească fără echivoc posibilitatea de a determina eficacitatea generală a instruirii în condiţiile specifice învăţământului românesc), conducerile unităţilor de învăţământ vor asigura, pe lîngă studierea temeinică a bibliografiei date în catedre şi comisii metodice, organizarea de lecţii demonstrative şi interasistenţe, vor solicita periodic informări cu privire la progresele înregistrate şi vor controla nemijlocit activitatea personalului didactic.

Prezentăm, sub forma grafică, modelul învăţării eficiente în clasă şi în şcoală, propus şi experimentat în 1986 de I. Jinga şi I. Negreţ.



Învăţarea eficientă în clasă şi în şcoală pune un accent special pe diferenţierea şi individualizarea instruirii. Problematica acestora a fost concretizată, de asemenea, într-o scrisoare metodică, al cărei conţinut îl prezentăm în continuare, deoarece, în felul acesta, modelul propus ni se înfăţişează mai complet.

Experienţa acumulată de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti în ultimii ani, cu prilejul investigaţiilor întreprinse pentru introducerea unor tehnici moderne de instruire în scopul creşterii calităţii şi eficienţei procesului de

învăţămînt, a permis constatarea necesităţii de a practica pe o scară mai largă *instruirea diferenţiată* şi *instruirea individualizată* la toate nivelurile şi disciplinele de învăţămînt.

În vederea practicării acestora cît mai corect, în baza unei concepţii unitare a cărei eficienţă a fost demonstrată experimental, recomandăm cadrelor didactice luarea în considerare şi transpunerea ca atare în activitatea didactică a următoarelor 10 categorii de precizări şi exigenţe:

1. Diferenţierea şi individualizarea instruirii trebuie practicate în toate etapele de pregătire a elevilor:

a) în cadrul activităţilor didactice desfăşurate cu întreaga clasă de elevi;

b) în cadrul activităţilor suplimentare desfăşurate în şcoală sub formă de programe compensatorii, de recuperare a elevilor cu rămîneri în urmă la învăţătură sau îmbogăţire a cunoştinţelor elevilor capabili de performanţe şcolare superioare;

c) în cadrul pregătirii individuale de acasă.

2. Atît diferenţierea, cît şi individualizarea instruirii trebuie practicate pe baza concepţiei pedagogice conform căreia toţi elevii pot să-şi însuşească materia prevăzută în programele şcolare dacă beneficiază de un tratament didactic adecvat ritmului (vitezei) de învăţare a fiecărui grup de elevi sau elev în parte; a diferenţia instruirea presupune luarea în considerare a *caracteristicilor de grup* ale învăţării; a *individualiza* instruirea presupune a lua în considerare particularităţile învăţării la fiecare elev în parte.

3. Cauza profundă a existenţei ritmurilor diferite de învăţare în clasa de elevi o constituie diferenţele individuale dintre aceştia. Factorii care determină diferenţele interindividuale dintre elevi pot fi biologici, psihologici, sociali etc. Pentru practica instruirii nu se pune însă problema de a acţiona nemijlocit asupra acestor factori pentru a le modifica eventualele influenţe negative (întrucît numărul mare şi diversitatea lor le face necontrolabile), ci de a lua în considerare felul în care aceste efecte se exprimă *în planul concret al instruirii,* al relaţiei instructiv-educative nemijlocite dintre educator şi educaţi. S-a stabilit ştiinţific că, dincolo de diversitatea factorilor bio-psiho-sociali care concură la apariţia diferenţelor interindividuale, efectele lor în planul instruirii constau în apariţia *ritmurilor diferite de învăţare;* în orice clasă întîlnim elevi cu ritm rapid, mediu sau lent de învăţare şi problema care se pune este de a proiecta şi realiza instruirea în funcţie de aceste ritmuri şi, eventual, de a le accelera progresiv.

4. S-a constatat că tratamentul pedagogic frontal („în bloc"), prelungit în mod exagerat, contribuie la adîncirea deosebirii dintre ritmurile de învăţare existente în clasă. În condiţiile tratamentului frontal exagerat, de-a lungul şcolarităţii, un număr din ce în ce mai mare de elevi „pierd ritmul mediu" de predare-învăţare presupus de această manieră didactică acumulînd lacune în pregătire; acestea din urmă se răsfrîng, în continuare, negativ asupra capacităţii elevilor de înţelegere a materiei contribuind la scăderea generală a ritmurilor de învăţare şi la încetinirea progresului instruirii. Acest fenomen, după cum se observă, are o cauză pedagogică şi asupra ei se cuvine acţionat preventiv prin diferenţierea şi individualizarea permanentă a instruirii.

5. Aspectele precizate mai sus argumentează ideea conform căreia diferenţierea şi individualizarea instruirii trebuie realizată exclusiv pe criterii pedagogice şi nu psihologice, biologice sau de altă natură. Diferenţierea elevilor în procesul instruirii în funcţie de ritmul (viteza) învăţării vizează optimizarea continuă a performanţelor acestora —, ceea ce exclude considerarea anumitor

factori (psihologici, biologici sau chiar sociali) ca obstacole insurmontabile în calea acestei optimizări.

Unele practici didactice depăşite au confundat *diferenţierea instruirii cu discriminarea elevilor* în procesul instruirii. Bunăoară, prin luarea în considerare a unui factor psihologic, precum inteligenţa, ca singurul responsabil de rezultatele la învăţătură ale elevilor s-a putut ajunge la practica greşită din punct de vedere pedagogic (cu nenumărate efecte dăunătoare în afectivitatea elevilor) de a împărţi clasele de elevi în „inteligenţi" — „mai puţin inteligenţi" — „neinteligenţi". Tot astfel s-a întîmplat şi în cazul utilizării unor criterii confuze, etico-fiziologice sau psiho-sociale la împărţirea claselor în grupe de „buni", „mediocri" —, „slabi" sau în „harnici" — „cuminţi" — „leneşi" etc.

Aceste observaţii nu se referă, desigur, la organizarea pregătirii elevilor cu aptitudini speciale la anumite obiecte de studiu, problemă care va fi tratată în paragraful următor.

6. Diferenţierea elevilor pe criterii pedagogice (ritmuri de învăţare, lacune intervenite în instruire, erori didactice anterioare ş. a.) presupune, pentru fiecare etapă a pregătirii, utilizarea unor instrumente pedagogice riguroase, după cum urmează:

a) pentru diferenţierea şi individualizarea instruirii în clasă şi la programele de recuperare se cer utilizate *teste predictive iniţiale* — cu ajutorul cărora se pot identifica lacunele intervenite în pregătirea fiecărui elev pînă la începerea unui nou an de studiu sau a unui nou ciclu de instruire; în cazul programelor de recuperare, plecînd de la lacunele identificate, se vor elabora obiectivele operaţionale de recuperare şi sarcini de lucru derivate din aceste obiective pentru fiecare elev sau grup de elevi în parte;

b) pentru diferenţierea şi individualizarea instruirii în clasă este necesară utilizarea unor taxonomii de obiective pedagogice, proceduri de operaţionalizare a obiectivelor — cu ajutorul cărora se vor putea elabora sarcini de lucru (de învăţare) în clasă diferenţiate sub raportul performanţei, precum în exemplul care urmează, valabil pentru o clasă cu trei grupe de elevi: G_1 — elevi cu ritm foarte lent de învăţare (multe lacune în instruirea anterioară); G_2 — elevi cu ritm mediu de învăţare; G_3 — elevi cu ritm rapid de învăţare (fără lacune esenţiale în instruire, potenţial de învăţare ridicat etc.).

Obiective operaţionale:	Sarcină de învăţare diferenţiată
La sfîrşitul activităţii didactice toţi elevii vor fi capabili să aplice regula de 3 simplă rezolvînd un set de probleme; obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi rezolvate corect primele 3 din 7 probleme date.	Aplicaţi regula de 3 simplă rezolvînd: G_1 — cel puţin 3 probleme; G_2 — cel puţin 5 probleme; G_3 — dacă se poate, toate cele 7 probleme

7. După cum se observă, în structura unei sarcini diferenţiate de învăţare intră două categorii de elemente:

a) cele prin care se defineşte *natura sarcinii* („Aplicaţi regula de 3 simplă rezolvînd probleme..."");

b) cele prin care se defineşte nivelul *performanţei de învăţare* („cel puţin 3 probleme", „cel puţin 5 probleme" etc.).

8. Pentru ca diferenţierea instruirii să fie practicată corect este necesară respectarea următoarelor principii:

a) Întotdeauna *natura sarcinii* de învăţare trebuie să fie identică cu *natura obiectivului* operaţional urmărit şi aceeaşi pentru toţi elevii din clasă („Toţi elevii trebuie să înveţe, în acelaşi timp, acelaşi lucru").

b) Întotdeauna elevilor trebuie să li se solicite *nivele de performanţă* adecvate ritmurilor lor de învăţare; trebuie stimulată întotdeauna depăşirea acestui nivel („cel puţin...") şi niciodată limitat ritmul învăţării. („Orice elev trebuie să realizeze un minimum, dar poate înainta nelimitat spre performanţa maximală").

9. Diferenţierea şi chiar individualizarea instruirii trebuie să fie practicată şi în etapa pregătirii elevului acasă (la internat sau semiinternat). În condiţiile controlului permanent al progresului elevilor în învăţare prin evaluări continue, formative este posibilă identificarea în timp util a oricăror lacune, neînţelegeri, înţelegeri greşite etc. la fiecare elev în parte; acestea pot constitui punctul de plecare al unor sarcini diferenţiate de învăţare ca „temă pentru acasă".

10. Acest mod de concepere a instruirii diferenţiate şi individualizate este propriu modelelor de instruire eficientă bazate pe dirijarea nemijlocită a mecanismelor de învăţare şi controlul permanent al rezultatelor acesteia.

Modelele didactice respective solicită însă însuşirea de către cadrele didactice a exigenţelor de tehnologie didactică şi proiectare a instruirii care, respectate în practică, pot conferi corectitudine şi eficacitate crescută tehnicilor de diferenţiere şi individualizare a instruirii, în special în ceea ce priveşte accelerarea generală a ritmurilor de învăţare şi deci a creşterii calităţii procesului de învăţământ în ansamblul său.

După opinia unor specialişti — la care subscriem — optimizarea activităţii didactice depinde în mare măsură de cunoaşterea neajunsurilor şi dificultăţilor tipice care apar în activitatea instructiv-educativă. Studiile întreprinse de I. K. Babanski (Optimizarea procesului de învăţământ, E.D.P., Bucureşti, 1979, cap. III) şi propria noastră experienţă atestă că cele mai multe cadre didactice întîmpină dificultăţi în următoarele domenii:

- înţelegerea problemelor noi ale disciplinei predate, îndeosebi de către profesorii care nu au studiat aceste probleme în facultate;
- aplicarea corespunzătoare a metodelor de predare-învăţare în raport de specificul disciplinei şi al colectivului de elevi;
- realizarea legăturii disciplinei predate cu alte discipline (abordarea interdisciplinară) şi cu activitatea practică din domeniul viitoarei profesii (în cazul şcolilor profesionale şi al liceelor industriale);
- cunoaşterea elevilor, diferenţierea şi individualizarea activităţii instructiv-educative în funcţie de particularităţile lor de vîrstă şi individuale şi acordarea competentă a sfatului de orientare şcolară şi profesională;
- identificarea cauzelor insuccesului şcolar, analiza şi luarea lor în considerare în activitatea de proiectare didactică şi de realizare a actelor de predare-învăţare;
- motivarea elevilor pentru muncă şi învăţătură;
- dezvoltarea gîndirii elevilor;
- iniţierea lor asupra igienei, metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală, de autoinstruire şi autoconducere.

Desigur, nu e de-ajuns să cunoşti aceste dificultăţi, ci trebuie să şi acţionezi pentru depăşirea lor.

Ca mediator al procesului de cunoaştere, educatorul — cunoscînd şi luînd în considerare interesele şi motivaţiile elevilor sau studenţilor — trebuie să organizeze adecvat mediul instructiv-educativ şi să utilizeze acele forme, metode şi tehnici de lucru care corespund cel mai bine situaţiei în clase, grupe şi ani de studiu.

După opinia lui Ivor K. Davies („Arta de a instrui", Ed. Oameni şi tehnici, Paris, 1976), mulţi educatori manifestă tendinţa de a privi prea simplist rolul elevilor şi al studenţilor, cărora le subapreciază capacitatea şi iau prea multe hotărîri în numele lor.

Lipsa de motivare a elevilor (studenţilor) — susţine el - provine mai mult de la organizarea învăţămîntului decît de la bunăvoinţa elevilor (studenţilor). Ştiinţa comportamentului este aceea care le poate furniza educatorilor modalităţi de lucru eficiente.

Din lectura unor studii de specialitate destinate optimizării instruirii, ca şi din experienţa şcolii noastre, rezultă că succesul sau eşecul şcolar sînt influenţate în principal de două categorii mari de factori; unii care ţin de şcoală, iar alţii care ţin de elev sau student.

Cunoaşterea ponderilor cu care intervin aceşti factori în determinarea rezultatelor instruirii şi controlul lor permanent asigură, după opinia noastră, condiţiile cerute de o instruire eficientă în şcoală sau facultate, o atitudine pozitivă a elevilor şi studenţilor faţă de învăţătură, precum şi capacitatea lor de a se autoinstrui şi autoperfecţiona necontenit, după absolvirea şcolii sau a facultăţii.

Studii şi experimente făcute în ultimele două decenii în lume pun într-o lumină nouă rosturile şcolii de toate gradele în societatea contemporană.

Autorii lor* consideră că 90—95% dintre elevi (studenţi) pot obţine performanţe pe care, în condiţiile învăţămîntului tradiţional, le obţineau doar cca. 20—30%, dacă se adaptează strategiile instruirii la particularităţile celor care învaţă şi la conţinutul obiectului de învăţămînt, iar şcoala e datoare să caute şi să aplice asemenea strategii.

John B. Carroll, de pildă, într-un articol publicat în 1963 şi considerat a fi pus bazele conceptului modern de „învăţare deplină" (A Model of School Learning, în „Teachers College Record", New York, vol. 64, nr. 8, mai 1963, p. 732—733), propune un model de învăţare în şcoală bazat pe cinci factori, şi anume:

a) Factori care ţin de elev:

- aptitudinea, căreia i se dă un sens nou, fiind înţeleasă drept cantitatea de timp necesară unui anumit elev pentru îndeplinirea unei sarcini de învăţare în condiţii de instruire optime;
- capacitatea de a înţelege instruirea;
- perseverenţa, adică timpul pe care doreşte să-l folosească efectiv pentru învăţare.

b) Factori externi:

- ocazia de a învăţa, adică timpul alocat elevului pentru învăţare;
- calitatea instruirii, adică măsura în care instruirea se realizează în aşa fel încît să nu solicite un timp mai mare decît cel presupus de aptitudinea elevului.

Ea se asigură, în primul rînd, prin competenţa profesorului, care trebuie să le prezinte clar elevilor sarcina de învăţare şi modalităţile de realizare a ei, să utilizeze în mod adecvat mijloacele de învăţămînt şi materialele didactice, să adapteze întreaga sa activitate la cerinţele de grup şi individuale.

---

* A se vedea, în acest sens, *Buletinul de informare tematică nr. 7/1982*, elaborat de Biblioteca Centrală Pedagogică sub titlul *Învăţarea deplină*.

În expresie matematică, aceşti cinci factori pot fi exprimaţi prin formula următoare:

$$\text{Nivelul de învăţare} = F\left(\frac{\text{timpul efectiv folosit}}{\text{timpul necesar}}\right)$$

Se consideră că un elev (student) şi-a realizat sarcina de învăţare propusă dacă foloseşte pentru învăţare un timp egal sau apropiat de cel ce-i este necesar potrivit aptitudinii pe care o are la un anumit obiect de studiu. Cazul ideal se înregistrează atunci cînd cei doi timpi sînt egali, deci raportul lor este 1.

Rolul educatorului este de a influenţa aceşti factori în aşa fel încît rezultanta lor să conducă la ceea ce autorul menţionat numeşte învăţare deplină.

Evident, el are şanse mai mari să influenţeze calitatea instruirii, ocazia de a învăţa şi chiar perseverenţa — aceasta din urmă ca rezultat al educării voinţei elevului.

Dificultăţile pe care le presupune transpunerea în practică a modelului învăţării eficiente în clasă şi în şcoală, constau, în principal, în următoarele:

a) nu toţi educatorii sînt dispuşi să accepte o modificare substanţială a stilului lor didactic, care presupune un timp suplimentar de pregătire, un consum mai mare de energie fizică şi psihică, precum şi renunţarea la metodele de instruire autoritare;

b) competenţa pedagogică şi cunoştinţele de bază nu le sînt asigurate tuturor educatorilor, fiind necesar un studiu aprofundat şi efortul de a renunţa la metodele de instruire clasice, mult mai comode şi bazate pe un consum de timp mult mai redus pentru profesor.

Pentru depăşirea acestor dificultăţi directorii trebuie să întreprindă o seamă de acţiuni de „sensibilizare" a educatorilor la problemele caracteristice optimizării activităţii instructiv-educative, dar şi de iniţiere a lor, de convingere prin demonstraţii practice.

Esenţială pentru extinderea modelului învăţării eficiente în clasă este — după opinia noastră — înţelegerea de către toţi educatorii a următoarelor probleme:

- sîntem un popor dotat, capabil de performanţe superioare la scară de masă, aşa cum ne-o dovedeşte întreaga istorie a ştiinţei şi culturii româneşti;
- există condiţii favorabile pentru realizarea unui învăţămînt de calitate cu masa de elevi;
- numărul mare de elevi care înregistrează eşecuri şcolare sau care obţin rezultate mediocre face învăţămîntul neeficient din punct de vedere economic şi pedagogic (motivaţional).

Ideile noii teorii nu le sînt străine educatorilor din ţara noastră, iar mulţi dintre ei le aplică deja cu succes. Important este acum să înfrîngem rezistenţa celor încă sceptici şi să le pretindem să acţioneze eficient.

Prima condiţie a reuşitei este informarea asupra modalităţilor practice prin care se asigură:

- cunoaşterea elevilor şi a mediului lor familial (dezvoltarea fizică şi intelectuală, aptitudinile, motivaţia pentru învăţarea diferitelor obiecte de studiu, nivelul de pregătire la intrarea în sistemul educativ, dacă beneficiază sau nu de îndrumare acasă etc.);
- iniţierea lor asupra tehnicilor de muncă intelectuală şi de motivaţie a învăţării:

• adaptarea strategiilor de instruire la particularităţile individuale ale fiecărui elev în aşa fel încît să-l ajute la momentul potrivit să depăşească dificultăţile întîmpinate la un moment dat în munca de învăţare;

• utilizarea corectă a evaluărilor (nu pentru a le dovedi elevilor că nu ştiu, ci pentru a stabili gradul de însuşire a cunoştinţelor şi deprinderilor identificînd lacunele, punctele slabe şi stabilind măsuri pentru ca fiecare elev să atingă nivelul de performanţă dorit).

A doua condiţie este dorinţa de a aplica în activitatea de zi cu zi ceea ce practica a demonstrat că este eficient în materie de forme şi metode de lucru şi de a căuta noi modalităţi — originale — pentru ridicarea nivelului calitativ al activităţii instructiv-educative.

4.5.3. Îndrumarea selecţionării şi pregătirii elevilor dotaţi

Preocuparea organelor colective din şcoli şi licee, ca şi a directorilor, pentru identificarea şi tratarea diferenţiată a elevilor dotaţi trebuie să fie cel puţin la nivelul celei pentru sprijinirea elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură.

Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît actuala etapă de dezvoltare a ţării noastre se caracterizează prin efortul de a realiza o nouă societate bazată pe liberă iniţiativă, pe competiţie şi creativitate.

Ca să realizăm produse româneşti la nivelul calitativ atins pe plan mondial şi peste acest nivel, e nevoie de valorificarea maximă a resurselor umane ale ţării, de stimularea creativităţii şi inovării la scara întregii societăţi, începînd din şcoală şi chiar de la grădiniţă şi familie.

Tratarea specială a elevilor dotaţi nu are nicidecum în vedere realizarea unui învăţămînt discriminatoriu, elitist (în sensul strict al cuvîntului), ci doar crearea condiţiilor pentru valorificarea maximă a capacităţii elevilor cu aptitudini şi talente în anumite domenii.

Fără a intra prea mult în amănunte, subtilităţi şi nuanţări care presupun o pregătire specială şi rafinament psihologic, vom menţiona că (potrivit lui **Paul Popescu Neveanu**), prin *aptitudine* înţelegem o „însuşire sau sistem de însuşiri, posibilităţi de a acţiona şi a obţine performanţe; factor al persoanei ce facilitează cunoaşterea, practica elaborării tehnice şi artistice, comunicarea [1], în timp ce prin *talent* „ansamblul dispoziţiilor funcţionale, ereditare şi a sistemelor operaţionale dobîndite, ce mijlocesc performanţe deosebite şi realizări originale în activitate [2].

Evident, atît aptitudinile, cît şi talentul se afirmă atunci cînd sînt create condiţii corespunzătoare de şcoală, familie şi societate şi se manifestă prin „capacitate deosebită de concentrare (în special în cazul activităţii din domeniul corespunzător talentului), ritm susţinut şi uşurinţă în însuşirea cunoştinţelor, rapiditate a procesului de gîndire, mare capacitate de generalizare, largă extindere a capacităţii de transfer; mare deschidere intelectuală şi lărgirea corespunzătoare a sferei de activitate“[3].

Ţinînd seama de aceste aspecte, sugerăm cîteva *modalităţi practice pentru selecţionarea şi tratarea diferenţiată a elevilor dotaţi.*

1. În ceea ce priveşte *depistarea* acestor elevi, profesorii au la îndemînă cîteva mijloace simple şi eficace, pe care le pot utiliza simultan sau succesiv: observarea

---

1 Popescu Neveanu, Paul, *Dicţionar de psihologie,* Ed. Albatros, Bucureşti, 1978, p. 59.

2 op. cit. p. 701.

3 Fritsch, Günter ş. a., Stimularea talentelor pentru matematică, fizică şi tehnică în cursul instruirii. În: Pëdagogik, Berlin, an. 37, nr. 4, 1982.

sistematică a elevilor în diferite împrejurări şi consemnarea rezultatelor în fişa psihopedagogică; urmărirea rezultatelor obţinute de elevi în activitatea instructiv-educativă şi analiza lor calitativă, precum şi cu ajutorul metodelor statistice; urmărirea rezultatelor obţinute la tezele cu subiect unic, în cercurile pe obiecte, la concursurile de admitere şi la concursurile şcolare pe discipline de învăţămînt etc.; aplicarea periodică a unor teste de aptitudini pentru a verifica gradul de corelare cu rezultatele observării şi cu cele obţinute în activitatea instructiv-educativă; informaţiile obţinute de la părinţi etc.

Pentru depistarea elevilor dotaţi, educatoarele, învăţătorii, profesorii şi cadrele didactice de conducere dispun, aşa cum am arătat mai sus, de o seamă de instrumente dar acestea sînt uneori imperfecte, ceea ce obligă educatorii la o combinare a lor, ţinînd seama în permanenţă de faptul că aceşti copii au o gîndire divergentă; sînt creativi şi neconformişti, manifestă uneori o curiozitate ieşită din comun.

Cum pentru profesori aceşti elevi nu sînt prea comozi, este necesar să li se atragă atenţia de către cadrele de conducere asupra trăsăturilor caracteristice ale copiilor dotaţi.

Reproducem în acest scop, descrierea făcută de forumurile de specialitate copiilor supradotaţi dintr-un oraş canadian pentru şcolile elementare şi secundare (ciclul I).

„Vă rugăm să notaţi că supradotaţii nu sînt neapărat copii care primesc întotdeauna note mari, şi nici întotdeauna cei mai atenţi, docili şi cooperativi în clasă, deşi ar putea să fie şi aşa.

Indicatori mai importanţi cuprind:

Ei sînt fie cu atît mai inteligenţi decît restul clasei, ori atît de talentaţi într-un anumit domeniu (de ex, matematică, artă, ştiinţele naturii etc.), încît este dificil să fie menţinuţi ocupaţi şi interesaţi.

Ei învaţă repede şi înţeleg uşor subiecte grele.

Vorbesc fluent şi gramatical şi au un vocabular bogat.

Pot poseda o gamă remarcabilă de cunoştinţe generale (sau specializate) în unul sau mai multe domenii.

Pun adesea întrebări neobişnuite (chiar ciudate) sau aduc contribuţii neobişnuite la discuţiile din clasă. Manifestă o mare curiozitate.

Pot realiza lucrări originale şi cu caracter imaginativ, chiar dacă acestea sînt defectuoase din punctul de vedere al acurateţei tehnice (de exemplu, compuneri sau poezii prost ortografiate).

Manifestă multă iniţiativă şi concentrare atunci cînd lucrează la teme care-i interesează realmente"[1].

Importantă este, deci, preocuarea pentru crearea condiţiilor care fac posibilă manifestarea aptitudinilor potenţiale ale elevilor, prin asigurarea unei game largi de activităţi atît în şcoală, cît şi în afara ei (cercuri tehnico-ştiinţifice, literare şi artistice, excursii, vizite, întîlniri cu oameni de ştiinţă şi cultură, discuţii pe marginea unor cărţi, emisiuni de radio şi televiziune etc.).

Interesant ni se pare şi chestionarul alăturat, destinat să furnizeze şcolii date din mediul familial, despre copiii dotaţi.[2]

---

1. Vermont Philip, E; Adamison Georgina; Vermon, Dorothy, F; *Identificarea copiilor dotaţi* (traducere din lb. engleză). În: Bogdan, Tiberiu (selecţia testelor), *Copii capabili de performanţe superioare, Caiete de pedagogie modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 246.

2 op. cit. p. 244, 245.

— Numele şi adresa părintelui .....

— Consiliul şcolar din ..... este conştient că în şcolile elementare şi în ciclul I al şcolilor secundare din oraş există un număr considerabil de copii cu capacităţi şi talente excepţionale. Unii dintre aceştia, care sînt capabili de o activitate mult mai avansată decît majoritatea colegilor lor de clasă, pot să nu primească toate încurajările sau prilejurile pe care le-ar merita. Ca urmare, dorim să introducem un program de identificare a unor asemenea elevi şi să ajutăm şcolile să le furnizeze oportunităţi mai bune. Informaţiile din partea părinţilor ar fi valoroase pentru proiectarea unui asemenea program. Fie tatăl, fie mama, fie cei care îngrijesc copilul, trebuie să completeze chestionarul cu privire la fiecare copil despre care crede că este excepţional de capabil sau de talentat şi să-l returneze şcolii.

1. Numele copilului ..... 2. Băiat/fată .....
3. Vîrsta (ani şi luni) ..... 4. Denumirea şcolii .....
5. Clasa actuală ..... 6. Care sînt caracteristicile acestui copil, care vă fac să credeţi că se află mult deasupra mediei sau sub aspectul capacităţii? Vă rugăm să bifaţi ce apreciaţi că se poate aplica din cele ce urmează şi să adăugaţi altele dacă doriţi.

a) A vorbit curent şi a folosit cuvinte grele la vîrsta de 3 ani .....

b) A învăţat să citească la 4—5 ani .....

c) A manifestat un interes intens, continuu, într-un anumit domeniu de la o vîrstă fragedă .....

Ce domeniu? .....

d) Manifestă o înţelegere excepţională a subiectelor şi ideilor înaintate .....

.....

e) Dovedeşte cunoştinţe remarcabile asupra multor subiecte şi are o foarte bună memorie .....

f) Manifestă o imaginaţie neobişnuită şi idei originale în activităţile sale din timpul liber .....

g) Manifestă o iniţiativă şi independenţă excepţionale în jocuri şi hobby-uri sau vrea să facă totul singur .....

h) Spune că activitatea lui la şcoală îl plictiseşte pentru că este prea uşoară .....

i) Primeşte întotdeauna note foarte mari la şcoală .....

Altele: rugăm specificaţi .....

7. Estimaţi numărul de ore pe săptămînă (în afara celor de şcoală) pe care le petrece citind .....
8. Care sînt principalele lui interese de lectură (genuri de cărţi, reviste, ziare, benzi de desene animate, enciclopedii, călătorii, ştiinţe naturale, literatură etc.)? .....
9. Care sînt hobby-urile şi interesele lui speciale (de exemplu, colecţiile, alcătuirea modelelor, fotografia, desenul şi pictura etc.)? .....
10. Ce faceţi ca să-l încurajaţi să-şi dezvolte talentele şi interesele? (Bifaţi ce se aplică) .....

a) Îi furnizaţi cărţi de un nivel mai avansat .....

b) Îi furnizaţi echipament ştiinţific, pentru alcătuirea modelelor, pictură etc. .....

.....

c) Îl încurajaţi să frecventeze biblioteca locală .....

d) Îi oferiţi lecţii de muzică .....
e) Excursii cu familia la muzee sau alte locuri care prezintă interes .....
f) Îl încurajaţi să vizioneze programe TV serioase mai degrabă decît filmele poliţiste, emisiunile de sport sau comediile .....
g) Îl ajutaţi la lecţiile pentru şcoală .....
h) Îi predaţi cursuri mai avansate decît cele oferite de şcoală la matematică, ştiinţele naturii, limbi străine etc. .....
i) Mergeţi cu el la concerte, piese de teatru sau filme bune .....
j) Discutaţi cu el ştiri politice sau din lume .....
Ce altceva?

11. Dumneavoastră personal (sau soţul/soţia dv.) aveţi vreun interes sau talent special pe care aţi fi dispus să-l împărtăşiţi cu un grup de copii supradotaţi?

Evident, aceşti indicatori pentru depistarea elevilor pot fi modificaţi (lărgiţi sau respinşi) în funcţie de specificul domeniului pentru care se face selecţionarea şi al colectivităţii şcolare. Directorii înşişi le vor furniza profesorilor şi învăţătorilor noi lucrări de referinţă şi vor provoca dezbateri în legătură cu această problemă, avînd în vedere că talentele nu se afirmă totdeauna de la sine, iar depistarea şi încurajarea lor e bine să se realizeze cît mai de timpuriu.

2. Odată depistaţi, se poate trece la organizarea activităţii de tratare diferenţiată a elevilor dotaţi în cadrul fiecărei şcoli, cu condiţia să fie selecţionat în mod corespunzător personalul didactic care va lucra cu aceşti elevi. În afara unei competenţe profesionale desăvîrşite (sub raport ştiinţific şi metodic), profesorii respectivi trebuie să fie la curent cu noutăţile în domeniul teoriilor învăţării, să stăpînească metodele şi tehnicile moderne de instruire, să aibă disponibilităţi de comunicare interumană, precum şi dorinţa de a lucra cu elevii dotaţi. Sarcina selecţionării şi dirijării acestor profesori revine atît conducerii şcolilor (liceelor îndeosebi), cît şi inspectorilor şcolari care pot face apel şi la alte unităţi de învăţămînt — la institutele de învăţămînt superior sau de cercetare în cazul în care în anumite şcoli nu există asemenea profesori.

Obiectivele generale ale învăţămîntului pentru elevii dotaţi sînt, după opiniile unor specialişti[1], următoarele:

Obiective din domeniul intelectual: însuşirea unor cunoştinţe temeinice de specialitate şi a utilizării lor raţionale, ceea ce implică dezvoltarea capacităţilor logice (conceptualizare, generalizare, stabilire de relaţii, evaluare şi capacitate critică); dezvoltarea creativităţii (a imaginaţiei, a gîndirii originale şi divergente); însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală (culegerea informaţiilor din mai multe surse, organizarea studiului independent şi a informaţiilor, tehnica cercetării experimentale şi a rezolvării de probleme, dezvoltarea exprimării creatoare); lărgirea orizontului general al cunoaşterii; înţelegerea valorii practice a disciplinei preferate;

Obiective de ordin emoţional: dezvoltarea simţului de integrare socială, a necesităţii succesului, stimularea motivaţiei intrinseci (rezultînd din munca de sine şi din rezultatele ei), dezvoltarea unei conştiinţe judicioase despre rolul conducătorului;

Obiective de ordin psihomotor: însuşirea priceperilor manuale necesare disciplinei de profil (abilităţile necesare muncii de laborator, perfecţionarea dicţiei, ameliorarea caligrafiei, însuşirea tehnicilor de operare cu maşini, instrumente şi aparate etc.).

---

1 *Probleme de pedagogie contemporană, vol. 7,* Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 47, 48.

Alţi specialişti[1] consideră că aceste obiective ar trebui descrise în termeni de schimbare comportamentală, observabilă şi măsurabilă, ca în exemplele următoare:

— *pentru matematică:* dezvoltarea capacităţii de a sesiza modele matematice în viaţa înconjurătoare şi de a opera intuitiv cu matematica (jocuri matematice), a capacităţii de trecere de la o bază de numeraţie la alta şi de a programa ordinatoare, a deprinderii de a elabora algoritmi pentru anumite tipuri de probleme etc.; la *ştiinţele naturii* (inclusiv fizica) — perfecţionarea capacităţilor intuitive, evaluarea unor descoperiri ştiinţifice comparabile (contribuţiile lui Edison şi Tesla, rolul lui Leonardo da Vinci în construirea submarinului şi a elicopterului, efectele politico-economice ale unor descoperiri ştiinţifice) etc; pentru *limba engleză* — dezvoltarea deprinderilor de a scrie în stilul unor mari scriitori, compararea practică a comunicărilor verbale şi neverbale, evaluarea articolelor unor ziare cu orientări diferite, compararea programelor de radio-televiziune, exprimarea în diverse forme verbale (proză, vers clasic, vers liber) etc.; *la ştiinţele sociale* (materie interdisciplinară care include cunoştinţe de istorie, geografie umană, economie politică şi instrucţie civică) — dezvoltarea capacităţii de a dezbate importanţa unui eveniment sub mai multe aspecte (sociologic, economic, politic, militar) sau măreţia unei personalităţi istorice, a deprinderilor de observare şi evaluare a relaţiilor umane, exploatarea relaţiei cauză-efect în istoria societăţii (cu modificarea ipotetică a cauzei), construirea unei civilizaţii imaginare şi studierea utopiilor din trecut etc.

Formele de organizare sînt multiple şi depind de o serie de factori, cum sînt: numărul elevilor, nivelul lor de pregătire la un moment dat, gradul de interes faţă de disciplina respectivă, intenţiile părinţilor în legătură cu orientarea profesională a copiilor, numărul profesorilor capabili să lucreze cu elevii dotaţi, condiţiile materiale de care dispune şcoala (ateliere, laboratoare, cabinete, material didactic etc.).

Formele şi metodele cele mai potrivite pentru tratarea diferenţiată a elevilor dotaţi par a fi cele care asigură individualizarea maximă a predării-învăţării, aşa fel încît — ţinînd seama de ritmul de lucru şi de trăsăturile de personalitate ale fiecărui elev — să se obţină o valorificare maximă a înclinaţiilor şi aptitudinilor lor.

Dintre cele mai răspîndite forme de organizare a muncii cu elevii dotaţi, la noi în ţară, menţionăm: grupele constituite în cadrul claselor obişnuite, unde li se pot da informaţii suplimentare, lucrări şi teme cu un grad de dificultate mai ridicat etc.; cercurile pe obiecte — sub îndrumarea unor profesori selecţionaţi anume — în cadrul cărora sînt abordate domenii şi probleme noi, se dezbat unele chestiuni mai complicate din cadrul programei şcolare sau din afara ei, se organizează activităţi de cercetare ştiinţifică, întîlniri cu cadre didactice din învăţămîntul superior, cu oameni de ştiinţă şi cultură, cercetători etc., se ţin sesiuni de referate şi comunicări ş.a.m.d.; concursurile şcolare organizate pe discipline, conform planurilor de învăţămînt; taberele de creaţie, organizate de regulă în timpul vacanţelor şcolare, la nivel teritorial sau pe plan naţional, cu elevii selecţionaţi în vederea participării în fazele superioare ale concursurilor şcolare sau la concursuri internaţionale; studiul individual îndrumat de profesor, pe baza unui plan stabilit de comun acord cu elevii, în care accentul cade pe consolidarea deprinderilor de învăţare independentă, pe utilizarea unor metode şi tehnici eficiente de muncă intelectuală, de autocontrol şi autoevaluare.

Evident, se pot imagina şi alte forme de tratare diferenţiată a elevilor dotaţi, cu condiţia (menţionată mai sus) de a răspunde cît mai deplin scopului propus. În

1 *Op. cit.*, p. 48.

cadrul lor, activitatea frontală cu toţi elevii dotaţi de la o anumită specialitate dintr-o şcoală (localitate) se cere îmbinată cu cea pe grupe şi individuală, într-o măsură (proporţie) care să asigure valorificarea maximă a potenţialului creator al fiecărui elev.

Din categoria *metodelor* folosite cu precădere în activităţiie desfăşurate cu elevii dotaţi, fac parte cele activ-participative, fără a le exclude însă pe celelalte (inclusiv metodele de instruire cunoscute sub denumirea de pasive, cum e cazul explicaţiei sau al prelegerii). Alegerea metodelor se va face în funcţie de obiectivele operaţionale ale fiecărei activităţi didactice, ele putînd fi combinate şi recombinate în mod creator chiar pe parcursul aceleiaşi activităţi.

După opinia noastră, două sînt însă metodele care nu trebuie să lipsească din „arsenalul" profesorilor care lucrează cu elevii dotaţi: familiarizarea elevilor cu folosirea diferitelor surse de informaţii (manuale, tratate de specialitate, dicţionare, enciclopedii, reviste, sinteze documentare, bănci de date pe diferite probleme etc.), pe care ei să ştie să le caute şi să le găsească, fără consum mare de timp, în biblioteci, la centrele de informare şi documentare sau în memoria calculatoarelor, precum şi metoda descoperirii (a cercetării sau investigaţiei), care-i va obişnui cu modul de gîndire şi de acţiune al omului de ştiinţă.

Prima metodă le asigură elevilor, în perspectivă, independenţa faţă de profesor, posibilitatea de a regăsi informaţiile necesare soluţionării unor probleme; cea de a doua îi pune pe elevi în situaţia de a gîndi independent, divergent, de a înainta spre „ţintă" prin încercări care nu exclud erorile, dar fac posibilă şi găsirea unor soluţii originale sau chiar descoperirea unor adevăruri noi.

Dintre metodele şi procedeele recomandate în literatura de specialitate mai menţionăm: problematizarea şi metoda proiectelor[1], modelarea şi dialogul euristic[2], procedeele de imaginare creativă[3], dezbaterea sau discuţia colectivă, brainstorming-ul şi discuţia panel[4].

Susţinînd că „nu există vreodată un ghid al creativităţii", A.D. Moore consideră că „există totuşi anumite metode şi principii călăuzitoare cu caracter general ce se pot aplica în multe, sau poate chiar în majoritatea problemelor legate de creativitate"[5].

Împărtăşim acest punct de vedere şi sugerăm să se studieze atent metodele considerate a fi specifice creativităţii şi inovării, utilizîndu-le noi înşine creator şi informîndu-i pe elevii noştri asupra lor, ca şi asupra literaturii de specialitate spre a le oferi o viziune de ansamblu şi un cîmp larg de acţiune practică într-un domeniu atît de viu şi intens cercetat cum este creativitatea.

3. Cu prilejul verificării planificărilor calendaristice şi a proiectelor de activităţi didactice, directorii trebuie să urmărească dacă profesorii şi-au propus obiective speciale pentru elevii dotaţi prin care să se asigure dezvoltarea lor la

---

1 A se vedea metodele de tratare diferenţiată a elevilor dotaţi, în *„Probleme de pedagogie contemporană"* nr. 7, B.E.P., 1979, p. 50—53.

2 Matei, Constantin, Nicolae, *Educarea capacităţilor creatoare în procesul de învăţămînt*, E.D.P., 1982, p. 147—158.

3 Roco, Mihaela, *Stimularea creativităţii tehnico-stiinţifice*, Ed. Şt. şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985, p. 124—138.

4 Ionescu, Miron, Radu, Ion, *Experienţa didactică si creativitatea*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987, p. 208—218.

5 Moore, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate*. Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti, 1975, p. 158.

nivelul capacităţilor intelectuale şi al intereselor pentru anumite discipline de învăţămînt, o mai mare iniţiativă şi libertate de acţiune în procesul de instruire, ţinerea la curent cu noutăţile din domeniu etc.

Directorii sînt, de asemenea, în măsură să asigure cooperarea cadrelor didactice de la aceeaşi disciplină sau de la disciplinele înrudite, ca şi armonizarea pregătirii şcolare cu cea desfăşurată în cadrul cercurilor de profil etc., pentru ca pregătirea elevilor dotaţi să se realizeze armonios şi cu rezultate cît mai bune.

Cu prilejul asistenţelor la lecţii, directorii şi directorii adjuncţi vor urmări dacă profesorii acordă atenţia cuvenită elevilor dotaţi, dîndu-le sarcini de învăţare mai dificile decît celorlalţi elevi, solicitîndu-le soluţii originale la problemele propuse spre rezolvare, folosindu-i la efecuarea unor demonstraţii şi, în general, oferindu-le prilejul să-şi exprime ideile şi părerile originale, să pună întrebări şi să redescopere adevăruri cunoscute deja de ştiinţă.

Directorii vor urmări, de asemenea, preocuparea profesorilor pentru facilitarea accesului elevilor dotaţi la sursele de informaţii cele mai recente, pentru dialogul de conlucrare cu aceştia, precum şi pentru stabilirea unor activităţi suplimentare de învăţare, în timpul liber.

Prin toate acţiunile întreprinse la nivelul şcolii şi în afara ei, elevii dotaţi vor fi permanent stimulaţi, încurajaţi şi aprobaţi, cu tact şi discreţie, dar şi cu consecvenţă — să progreseze constant în domeniul care-i preocupă şi să obţină performanţe la nivelul capacităţii individuale a fiecăruia, valorificînd în acest sens climatul deosebit de favorabil şi condiţiile oferite de societatea socialistă.

4.5.4. Îndrumarea pregătirii elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură

Una din problemele complexe ale organelor colective de conducere, ca şi a directorilor de şcoli, este aceea referitoare la diminuarea repetenţiei şi a mediocrităţii.

Scepticii şi comozii fetişizează zestrea ereditară a elevilor care au eşecuri şcolare sau care nu pot depăşi limita mediocrităţii, concretizată în note de 5 şi 6 la toate sau la majoritatea obiectelor de învăţămînt.

Ei invocă adesea distribuţia statistică normală a rezultatelor obţinute de elevi la învăţătură, concretizată în celebra curbă în formă de clopot a lui Gauss-Laplace, potrivit căreia 70% din elevi obţin rezultate situate în jurul performanţei medii, cca 13% depăşesc această valoare în sens pozitiv, adică sînt elevi foarte buni, cca 13% depăşesc media în sens negativ, fiind elevi slabi, în timp ce extremităţile curbei (ale distribuţiei normale), +2% reprezintă excepţiile, mai exact elevii cu dotare specială pentru învăţătură şi, respectiv, cei foarte slabi.

Optimiştii, cei care se străduiesc să spargă tiparele formelor şi metodelor de instruire tradiţionale, susţin că, dimpotrivă, în condiţiile unui tratament pedagogic adecvat, elevii sînt capabili de performanţe superioare, de succes şcolar, în proporţie de cca 90—95%.

Desigur, în practica şcolară curentă, unde şi cadrele didactice se diferenţiază pe o scară destul de mare (ca pregătire de specialitate, psihopedagogică şi metodică, dar şi ca aptitudini didactice şi ca vocaţie de educatori), problema nu se poate pune tranşant; succes sau eşec, elevi foarte buni sau elevi incapabili de performanţe superioare.

Ca şi în alte domenii, în care asupra rezultatelor îşi pune amprenta personalitatea oamenilor, şi în învăţămînt, concluziile şi aprecierile se cer nuanţate

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

atent, fie şi pentru simplul motiv că rezultatele obţinute de elevi sînt determinate, în ultimă instanţă, de un ansamblu de factori care ţin de şcoală (condiţii materiale, încadrare, stilul de conducere şi de predare etc.), de familie (condiţii de muncă şi de viaţă, îndrumare, climat etc.), de anturajul elevului şi de elevul însuşi (dezvoltare fizică şi psihică, temperament, interese, aspiraţii etc.), ca să ne referim doar la cei mai importanţi.

Mai întîi, sîntem datori să ţinem seamă că elevii sînt foarte diferiţi ca fel de a gîndi, de a simţi, de a fi, ca personalităţi.

„Fiecare celulă somatică umană — afirmă Gordon W. Allport — conţine 46 de cromozomi. Fiecare celulă posedă aproximativ 30.000 de gene. E nevoie de una sau mai multe gene pentru o trăsătură moştenită. Într-un anume stadiu de dezvoltare, celulele somatice suferă o „fisiune de reducere" şi apar celule cu numai 23 de cromozomi (gameţi), înlăturînd astfel multe posibilităţi ereditare, deoarece cromozomii posedă combinaţii diferite de diverse gene. Ulterior, hazardul — unul enorm — afectează şansa ca un anumit spermatozoid (din cei 300.000.000 depozitaţi în vagin în cursul actului sexual), conţinînd propriile sale variante specifice de gene, să se unească cu un ovul dat pentru a da naştere unei vieţi noi. Este absurd să presupui că doi indivizi de pe pămînt (cu excepţia numai a gemenilor monozigoţi, formaţi din acelaşi ovul şi acelaşi spermatozoid) pot avea o structură ereditară comună. Numărul de combinaţii posibile de gene umane cu mutaţiile lor posibile este apreciat de Dobzhansky ca fiind „cu mult mai mare decît numărul atomilor din întregul univers. În mod evident numai o fracţiune infinitezimală de combinaţii posibile de gene este, sau chiar poate fi realizată oriunde în lume... Fiecare fiinţă umană este în consecinţă, purtătoarea unui genotip unic.

Pe baza acestor fapte impresionante conchidem că nu există două fiinţe omeneşti (cu excepţia posibilă a gemenilor monozigoţi) care să aibă exact acelaşi potenţial de dezvoltare, mai ales dacă la toate aceste diferenţe genetice adăugăm diferenţele care se vor produce în cadrul mediului şi al experienţelor fiecărui muritor"[1].

Aceste concluzii sînt deosebit de importante pentru educatorii din învăţămînt care încearcă adesea să-i trateze la fel pe elevii lor (cu aceeaşi atitudine, cu aceleaşi metode) şi să pretindă de la ei aceleaşi rezultate, deoarece nu înţeleg că influenţele lor pedagogice au ecouri diferite în conştiinţa elevilor şi produc reacţii şi efecte dintre cele mai diferite, în funcţie de divergenţele individuale la care se referă Allport şi Dobzhansky în citatul de mai sus.

De aceea, ca o primă concluzie, este necesar ca directorii şi adjuncţii lor, ceilalţi membri ai organelor colective de conducere să pretindă şi să controleze sistematic cunoaşterea şi luarea în considerare, de către toţi învăţătorii şi profesorii, a particularităţilor individuale ale elevilor lor.

În al doilea rînd, ca educatori de profesie, avem obligaţia să-i cunoaştem pe elevii noştri şi sub alte aspecte: cine le sînt părinţii, dacă-şi iubesc copiii, îi înţeleg şi-i ajută în dezvoltarea lor, dacă le creează condiţii corespunzătoare de învăţătură şi muncă; cine le sînt prietenii şi ce influenţă au asupra lor; ce preocupări au în timpul liber etc.

Cadrele de conducere trebuie să le pretindă tuturor educatorilor să deţină astfel de informaţii şi să le folosească în activitatea lor didactică şi educativă.

Totodată, trebuie stăruit asupra schimbării opticii unor educatori care dau cu uşurinţă verdicte şi le pun eticheta de incapabili, elevilor cu rezultate slabe la

---

1 A l l p o r t, W. G o r d o n, *Structura si dezvoltarea personalităţii,* EDP, Bucureşti, 1981, p. 16—17.

anumite obiecte de învăţămînt, în loc să-i mobilizeze pentru învăţarea acestora, să-i încurajeze şi să-i ajute.

Nu trebuie neglijat nici faptul că elevii cu rezultate slabe la anumite obiecte de învăţămînt obţin (sau pot obţine) rezultate bune şi foarte bune la altele, pentru care au aptitudini sau sînt interesaţi să le înveţe în perspectiva unor opţiuni şcolare şi profesionale.

După opinia Sofiei Sorescu, e rămas în urmă la învăţătură „acel elev la care *există un decalaj între performanţa şcolară obţinută şi capacităţile sale reale.* Adoptînd acest punct de vedere, considerăm că elevii care obţin rezultate slabe în procesul de învăţămînt nu constituie o grupă omogenă. Astfel:

1. Sînt elevi care se găsesc în situaţia de elevi corigenţi, repetenţi sau promovaţi la limită, dar care, conform capacităţilor lor, dovedesc în diferite activităţi că sînt capabili să se ridice la nivelul celor calificaţi cu medii superioare. Aceştia constituie, după părerea noastră, grupa de elevi realmente rămaşi în urmă la învăţătură;

2. O altă categorie o formează acei elevi care ocupă aceeaşi poziţie de elevi corigenţi, repetenţi, promovaţi la limită, dar care în nici un fel de activitate nu se manifestă deasupra acestei situaţii. Pe aceştia noi nu-i considerăm rămaşi în urmă la învăţătură. În comparaţie cu alţii, într-adevăr aceştia nu reuşesc, dar faţă de propriile lor posibilităţi, performanţele lor şcolare sînt normale".[1]

„Dificultăţile pe care copilul le întîmpină la şcoală — susţine alt autor — pot fi definite în diverse feluri. Ele manifestă ponderea unor condiţii biologice, şi/sau sociale, şi/sau afective, şi/sau şcolare negative, asupra activităţii copilului şi prin aceasta, asupra construcţiei personalităţii sale.

Evaluarea lor constituie o problemă, iar aprecierea este uneori subiectivă, lipsa de validitate a multor pronosticuri a fost demonstrată".[2]

Am făcut toate aceste menţiuni cu scopul de a susţine că eşecul şcolar şi mediocritatea nu sînt o fatalitate pentru învăţămînt, dar că ele nu pot fi lichidate sau diminuate numai cu critici (din partea inspectorilor şi a directorilor) şi cu declaraţii de bune intenţii (din partea educatorilor). Se cer cunoscute aprofundat anumite lucruri despre elev (particularităţi ale dezvoltării psiho-fizice, aptitudini, interese etc.), despre mediul lui ambiant (clasă, şcoală, familie, anturaj, loc de practică, activităţi de timp liber etc.), despre formele de manifestare a elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură (în general sau la anumite obiecte de studiu) sau a celor dotaţi, precum şi despre modalităţile practice de tratare a lor din punct de vedere psihopedagogic.

Deoarece în paragrafele anterioare ne-am referit pe larg la probleme, cum sînt: învăţarea eficientă, diferenţierea instruirii, modul de lucru cu elevii dotaţi, ne vom referi în paragraful de faţă la caracteristicile elevilor care învaţă lent şi la posibilitatea de a-i ajuta să obţină rezultate mai bune, la nivelul capacităţii lor intelectuale şi al rezistenţei fizice şi psihice.

Într-un studiu apărut în 1981 într-o publicaţie americană de specialitate[3], sînt prezentate părerile unui număr de 68 de profesori de liceu care au predat cel

---

1 Sorescu, Sofia. *O cercetare concretă a cauzelor nonscolare de rămînere în urmă la învăţătură.* În: „Lichidarea şi combaterea repetenţiei, Caiete de pedagogie modernă nr. 7. E.D.P., Buc., 1978, p. 108.

2 Cimaz, Jaqueline, *Quelle action éducative auprès des élèves en difficulté?* În: Réussir a l'école. Quvrage collectif publié par le Groupe français d'éducation nouvelle — Paris, Editions sociales, 1977, p. 155.

3 Davis, E. Dale, *Teaching the slow learner in the secondary school* (Predarea la elevii de liceu care învaţă lent). În: The Educational Forum. Columbus, Ohio, an 45, nr. 3, mar. 1981, p. 333—336.

puţin patru ani la unul din ciclurile învăţămîntului liceal. După opinia lor, elevii care învaţă lent se caracterizează prin: vocabular limitat; stabilirea cu greutate a unor asociaţii între cuvinte şi idei; greutate în generalizarea unor relaţii, concomitent cu „prinderea" cu uşurinţă a unor generalizări incorecte; capacitate creativă mai redusă şi de autodirijare mai limitată; slabă capacitate de planificare şi de muncă individuală; interes mai mare pentru activităţile practice şi mai scăzut pentru categoriile abstracte; capacităţi motorii lente; procese de gîndire lente (deci şi ritm lent de învăţare — n.n.); învăţarea în „paşi" mici şi de obicei cu ajutorul altor persoane; se mulţumesc cu răspunsuri superficiale şi cu performanţe scăzute; adevăratele lor interese se află, în majoritatea cazurilor, în afara şcolii; uită mai repede şi mai multe lucruri învăţate decît ceilalţi elevi ş.a.

Existenţa la elevi a unor deficienţe fizice şi/sau psihice „implică în unele cazuri, slaba dezvoltare a memoriei, instabilitatea atenţiei, instabilitatea psihomotorie, particularităţi pe care educatorii şi părinţii neavertizaţi sînt înclinaţi să le pună fie pe seama indolenţei, fie pe seama lipsei de interes a copilului".[1]

În legătură cu elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură se cer însă făcute şi alte precizări care permit o nuanţare a atitudinii faţă de ei şi, mai ales, a metodelor utilizate în scop didactic şi educativ.

Mai întîi, e necesar să ţinem seama de faptul că aceste caracteristici (şi altele, cum ar fi de exemplu, frecvenţa slabă la şcoală, unele acte de indisciplină etc.) nu se regăsesc în totalitate la toţi elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură, iar cele care se regăsesc nu au aceeaşi intensitate.

În al doilea rînd, aceşti elevi nu întîmpină dificultăţi la toate obiectele de învăţămînt, iar la cele care întîmpină, dificultăţile nu au aceeaşi intensitate.

Nu trebuie să omitem nici faptul că unii elevi întîmpină dificultăţi în asimilarea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor datorită ritmului lor mai lent de învăţare, în timp ce alţii obţin rezultate slabe la învăţătură pentru că pur şi simplu nu se pregătesc, au alte preocupări decît cele şcolare.

Ca atare, prima concluzie pe care o desprindem este aceea a necesităţii de *a cunoaşte, complex şi adînc, cauzele eşecului şcolar, adoptînd atitudini şi metode de lucru diferenţiate,* în raport de aceste cauze, de personalitatea şi de comportamentul elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură.

A doua concluzie se referă *la îmbinarea metodelor de instruire cu cele de educaţie,* cunoscînd faptul că elevii cu rezultate slabe la învăţătură trebuie nu doar ajutaţi să înveţe, ci şi mobilizaţi, încurajaţi.

O a treia concluzie priveşte domeniul de conlucrare. În cele mai multe cazuri se impune *o conjugare a eforturilor şcolii* cu cele ale familiei şi/sau unităţilor unde elevii realizează instruirea practică.

În studiul la care ne-am referit mai înainte sînt prezentate şi cîteva cerinţe ale activităţii cu elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură. Dintre acestea menţionăm: diferenţierea şi individualizarea activităţii de instruire; parcurgerea materiei într-un ritm adecvat ritmului lor de învăţare; realizarea în şcoală a celei mai mari părţi din sarcinile de învăţare, concomitent cu îndrumarea studiului individual; accesibilitatea conţinuturilor prin explicaţia clară, însoţită de exemple, demonstraţii şi aplicaţii; utilizarea în mai mare măsură a materialelor intuitive (acolo unde acest lucru este posibil) şi a mijloacelor audiovizuale; dezvoltarea interesului pentru lectură şi pentru studiu; evaluarea permanentă a rezultatelor prin comparare cu obiectivele propuse; stabilirea unui volum acceptabil de teme pentru acasă; ajutarea elevilor în scopul îmbunătăţirii procesului de gîndire; utilizarea cu precădere a unor metode active, participative etc.

---

1 Sorescu, Sofia, *op. cit.*, p. 113.

Pentru preîntîmpinarea eşecului şcolar, a rezultatelor sub capacitatea reală a elevilor, ca şi pentru diminuarea sau lichidarea acestor fenomene atunci cînd ele apar în unele colective sau la unii elevi, personalului didactic de conducere şi predare îi revin cîteva *sarcini importante,* şi anume:

— cunoaşterea dimensiunii fenomenului şi a cauzelor care-l generează şi îl favorizează;
— cunoaşterea complexă a elevilor respectivi şi a mediului lor familial;
— imaginarea unei pedagogii de sprijin vizînd:
  • pregătirea elevilor pentru însuşirea cunoştinţelor, formarea şi dezvoltarea capacităţii lor;
  • sprijinirea lor în asimilarea şi integrarea cunoştinţelor în sistemul de cunoaştere al fiecăruia;
  • utilizarea rezultatelor obţinute pentru a acţiona asupra personalităţii;
  • acţiunea şcolii asupra mediului de viaţă al elevilor (în cazul în care acesta favorizează rămînerea în urmă la învăţătură).
— informarea personalului didactic şi cu deosebire a diriginţilor în legătură cu aspectele teoretice şi practice vizînd sprijinirea elevilor care întîmpină dificultăţi la învăţătură;
— crearea condiţiilor pentru diferenţierea şi individualizarea instruirii, pentru iniţierea elevilor rămaşi în urmă la învăţătură asupra metodelor şi tehnologiilor de muncă intelectuală;
— promovarea pe scară largă a metodelor care asigură o învăţare eficientă în şcoală;
— stabilirea unui sistem simplu, operativ şi eficient de cooperare între profesori, între şcoală şi familie, de evidenţă şi urmărire a procesului şcolar al elevilor din această categorie;
— adoptarea unei atitudini intransigente faţă de învăţători şi profesori care acţionează numai pe baza unor reprezentări subiective despre elevi sau care adoptă o atitudine de expectativă şi determinarea lor să acţioneze pe baza cunoaşterii ştiinţifice a cauzelor eşecului şcolar şi a principiilor psihopedagogice care promovează optimismul şi vigoarea, pun în faţa tuturor elevilor perspectiva pregătirii lor multilaterale pentru muncă şi viaţă, pentru integrarea socială activă, unde-şi vor putea împlini personalitatea şi realiza idealurile;
— evaluarea sistematică a rezultatelor obţinute în activitatea pedagogică cu elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură şi stabilirea de noi măsuri care să conducă la obţinerea unor performanţe şcolare, situate la nivelul capacităţilor individuale ale fiecărui elev.

4.5.5. Orientarea, organizarea şi îndrumarea activităţilor specifice încheierii trimestrului şi anului şcolar

Sfîrşitul de trimestru şi an şcolar oferă directorilor de licee şi şcoli, organelor de conducere colectivă din aceste unităţi de învăţămînt şi educaţie, o agendă de lucru mai încărcată ca de obicei. Mai încărcată şi, în acelaşi timp, mai diversă, deoarece sfîrşitul de an şcolar are o seamă de particularităţi, determinate de apropierea bacalaureatului, concursului de admitere în liceu, şcoală profesională, facultate etc.

Fără a stabili neapărat o anumită ordine de priorităţi, vom încerca să conturăm, cît mai exact cu putinţă, agenda principalelor preocupări ale directorilor de licee şi şcoli, specifice etapei.

a) Pe această agendă va figura, desigur, un complex de măsuri organizatorice şi educative, vizînd *îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură.* Deşi situaţia se prezintă diferit de la o unitate la alta, în principal, eforturile organelor colective de conducere se cer concentrate spre asigurarea unei frecvenţe regulate a tuturor elevilor — şi cu deosebire a celor care în primele două trimestre de şcoală au înregistrat un număr mare de absenţe, motivate sau nemotivate —, pregătirea temeinică — atît a elevilor, cît şi a profesorilor, inginerilor şi maiştrilor-instructori — pentru toate activităţile teoretice şi practice, recuperarea eventualelor rămîneri în urmă faţă de programele şcolare, organizarea de meditaţii şi consultaţii pentru elevii cu situaţia slabă la învăţătură.

Pentru ca promovarea să aibă acoperire în nivelul şi calitatea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite de elevi, corespunzător programelor de pregătire teoretică şi practică, este bine ca directorii să controleze (prin asistenţe, discuţii cu elevii şi lucrări de sondaj) dacă cerinţele minime obligatorii ale programelor şcolare sînt realizate de toţi elevii, cunoscînd că o promovare formală este un prejudiciu adus şcolii, elevilor şi societăţii.

Paralel cu preocuparea pentru promovarea unui număr cît mai mare de elevi, în condiţiile menţionate mai sus, este necesar să fie stimulaţi şi cei care în primele două trimestre de şcoală au obţinut rezultate sub posibilităţile lor reale. Motivarea elevilor pentru învăţare, sădirea încrederii în puterea lor de muncă, încurajarea şi aprecierea constituie pîrghii importante, la îndemîna cadrelor didactice, dar adesea neglijate şi pe nedrept considerate ca nesemnificative. Autoritarismul excesiv, ironia prost plasată, ameninţarea cu corigenţa şi alte asemenea metode, nepedagogice dar destul de răspîndite în practica curentă a unor educatori, nu au darul să-l apropie pe elev de anumite discipline şi de performanţele superioare de care ar fi capabil, ci dimpotrivă, îl îndepărtează de ele.

Unii educatori adoptă o atitudine greşită faţă de elevii adolescenţi fiind ori prea intransigenţi, ori prea toleranţi faţă de ei. În realitate, datoria educatorului de profesie este de a căuta să-i înţeleagă (ţinînd seama de comportamentul specific vîrstei) şi să-i ajute în formarea unei conduite corespunzătoare.

O atenţie specială considerăm că trebuie acordată elevilor care dovedesc aptitudini speciale pentru unele obiecte de studiu sau pentru unele activităţi practice şi care uneori nu-şi pot pune pe deplin în valoare aceste aptitudini datorită lipsei de îndrumare la nivelul posibilităţilor reale. Cu riscul de a-i deranja pe educatorii mai sensibili (profesori, ingineri, maiştri-instructori), directorii au datoria să încredinţeze orientarea şi îndrumarea elevilor dotaţi unor educatori de excepţie în ceea ce priveşte competenţa profesională şi aptitudinea de a lucra cu elevii foarte buni. În condiţiile activităţii desfăşurate în clase eterogene, cu elevii respectivi e necesar să se organizeze programe speciale de pregătire la nivelul liceului, precum şi la nivelul localităţilor.

b) Pe agenda sfîrşitului de an şcolar figurează, de asemenea, *planificarea şi urmărirea riguroasă a lecţiilor de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor.* Deşi în programele şcolare sînt rezervate ore speciale pentru asemenea activităţi, practica ne demonstrează că mulţi profesori nu le realizează sau le fac superficial. Or, se ştie că în cadrul lecţiilor de recapitulare finală se asigură fixarea şi consolidarea cunoştinţelor învăţate, aprofundarea unor noţiuni, stabilirea unor corelaţii între diferite lecţii şi capitole, realizîndu-se, astfel, viziunea de ansamblu, unitară asupra materiei parcurse.

Pentru ca lecţiile de recapitulare să-şi atingă scopul, ele trebuie pregătite din vreme cu minuţiozitate, stabilindu-se cu grijă cunoştinţele şi problemele ce urmează a fi recapitulate şi sistematizate, ordinea de recapitulare, natura

corelaţiilor dintre probleme, teme sau capitole, metodele şi procedeele didactice, care vor fi folosite, domeniile asupra cărora profesorul îşi propune să insiste (fie pentru că a constatat la mai mulţi elevi dificultăţi în înţelegere şi aplicare, fie pentru a le completa cu date noi sau a le prezenta într-o nouă perspectivă), precum şi alte elemente care să asigure realizarea integrală a obiectivelor acestor lecţii.

Lecţiile, problemele şi capitolele care vor constitui obiectul recapitulării, ordinea de recapitulare şi formele de desfăşurare se comunică din timp elevilor sau se stabilesc împreună cu ei. În literatura de specialitate se menţionează mai multe forme de organizare a lecţiilor de recapitulare şi sistematizare, dintre care, vom menţiona: lecţia de sinteză — realizată sub formă de prelegere, conversaţie, lucrări practice şi de laborator, exerciţii aplicative sau prin combinarea acestora; lecţia de recapitulare pe bază de fişe, care asigură diferenţierea şi individualizarea activităţii elevilor; lecţia pe bază de referate, folosită îndeosebi la clasele mari; lecţia — seminar sau lecţia-dezbatere; lecţia bazată pe utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale (diapozitive, diafilme, benzi magnetice, discuri şi filme didactice etc.).

În toate cazurile, profesorul face o prezentare succintă a problemelor care urmează a fi recapitulate, iar la sfîrşit formulează concluzii.

c) *Planificarea judicioasă a lucrărilor scrise trimestriale* (tezelor) constituie alt obiectiv important al preocupărilor directorilor de licee şi şcoli în această etapă.

Spre a se evita eşalonarea lor pe o perioadă prea mare, ca şi aglomerarea într-o perioadă prea scurtă, asigurîndu-se astfel o dozare raţională a eforturilor elevilor, directorii vor stabili perioada optimă de desfăşurare a tezelor pentru fiecare an de studii, în funcţie de încheierea trimestrului sau anului şcolar şi vor aviza planificarea lor la nivelul fiecărei clase, propunerile urmînd a fi făcute de diriginţi cu consultarea profesorilor şi a elevilor.

O atenţie deosebită se va acorda pregătirii lucrărilor scrise trimestriale (prin lecţii de recapitulare, avînd ca scop reactualizarea şi consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor de bază), alegerii şi formulării subiectelor (astfel încît să se asigure o verificare cît mai complexă şi completă a gradului de însuşire a materiei din trimestrul respectiv, a capacităţii de a utiliza cunoştinţele şi deprinderile însuşite în situaţii cît mai diverse), modului de corectare şi de valorificare a rezultatelor (prin aplicarea unor criterii de apreciere şi notare cît mai unitare la nivelul anilor de studii, discutarea tezelor cu elevii şi stabilirea, în raport cu greşelile tipice, a modului de completare a cunoştinţelor în perioada următoare — reluarea unor probleme mai dificile, organizarea de consultaţii etc., informarea părinţilor).

Analiza lucrărilor scrise trimestriale de către directori le permite acestora să-şi formeze o imagine mai exactă despre nivelul real de cunoştinţe şi deprinderi al elevilor, ca şi despre diferenţele existente între discipline, clase şi profesori. Pe baza unor analize statistice şi calitative, corelate cu concluziile desprinse din asistenţele făcute la clasă (cabinet, laborator, atelier etc.), cu alte studii şi analize, directorii vor putea determina mai riguros cauzele eşecului şcolar, ale stării de mediocritate, stabilind modalităţile practice de ridicare a nivelului calitativ al activităţii instructiv-educative pe ansamblu, la unele obiecte de studiu, clase de elevi sau cadre didactice.

d) O menţiune specială se cere făcută, în această etapă, pentru *activitatea de orientare şcolară şi profesională (O.Ş.P.)*

Deşi această activitate se realizează de-a lungul anilor, începînd cu vîrsta preşcolară şi presupune continuitate, ea atinge, la anumite clase şi în anumite perioade ale anului şcolar, niveluri de intensitate maximă.

După ce, în trimestrul al doilea al anului şcolar, au fost sondate opţiunile elevilor din clasele a VIII-a şi a XII-a, pe baza analizei acestor opţiuni şi a

comparării lor cu cerinţele agenţilor economici, ca şi cu posibilităţi reale ale elevilor, directorii vor îndruma şi coordona activitatea de orientare şcolară şi profesională de la nivelul şcolilor şi al liceelor pentru a realiza acea corelare necesară de care vom vorbi în capitolul 4.7.

e) Nu mai puţin importante sînt acţiunile ce se cer întreprinse în licee pentru susţinerea bacalaureatului, concursului de admitere în liceu. Realizarea acestor importante acţiuni în bune condiţii depinde în mare măsură de cunoaşterea temeinică a normelor şi metodologiilor elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei, atît de personalul didactic, cît şi de cel de la secretariat. Unele probleme se cer a fi aduse însă la cunoştinţa elevilor şi a părinţilor acestora, cum ar fi: graficul acţiunilor, condiţiile de înscriere şi actele necesare, organizarea şi desfăşurarea probelor, modul de contestaţie, repartizarea elevilor admişi pe profiluri şi meserii etc.

f) Sfîrşitul de an şcolar pune în faţa directorilor de licee şi şcoli şi *alte probleme importante,* dintre care amintim: încadrarea în muncă a absolvenţilor, care nu continuă studiile în forme superioare de învăţămînt; participarea la o seamă de activităţi patriotice, de gospodărire şi înfrumuseţare a şcolilor, repararea mobilierului şi materialului didactic, aparaturii, maşinilor, utilajelor, instalaţiilor şi sculelor din laboratoare şi din atelierele-şcoală etc.; revizuirea instalaţiilor de încălzire şi sanitare, asigurarea condiţiilor necesare pentru începerea lucrărilor de reparaţii şi curăţenie la spaţiile de învăţămînt, la internate şi cantine.

Toate acestea presupun un mare efort organizatoric din partea organelor de conducere colectivă din licee şi şcoli, o serioasă concentrare de forţe, dar, mai ales, o planificare judicioasă — rezultat al evaluării corecte a sarcinilor specifice ultimei etape a anului şcolar, al valorificării depline a întregului potenţial uman şi material de care dispun unităţile.

4.5.6. Conducerea activităţii la învăţămîntul seral

Indiferent de durata învăţămîntului obligatoriu, învăţămîntul liceal seral va continua să coexiste cu cel de zi, deoarece o parte din tineri întrerup studiile pe o anumită treaptă de şcolarizre şi le reiau ulterior prin cursuri serale.

Apare, astfel, de la început, o particularitate a colectivelor şcolare de la această formă de învăţămînt, şi anume eterogenitatea elevilor, atît ca vîrstă, cît şi ca pregătire.

Această situaţie pune o seamă de probleme specifice pentru cadrele de conducere în legătură cu alcătuirea colectivelor de elevi, repartizarea profesorilor pe clase, imprimarea unui anumit mod de lucru la clasele de învăţămînt seral ş.a.

La alcătuirea claselor se va ţine, evident, seama de vîrsta elevilor, de pregătirea lor anterioară, dacă lucrează într-un singur schimb sau în mai multe etc.

Se va urmări, desigur, să se alcătuiască, pe cît posibil, clase cît mai omogene ca vîrstă şi pregătire, cu atît mai mult cu cît absolvenţii de şcoală profesională nu mai studiază o seamă de discipline pe care le-au studiat în învăţămîntul profesional de zi.

La asemenea clase se vor putea folosi precumpănitor fie metode de instruire specifice elevilor de la învăţămîntul liceal de zi, fie cele specifice învăţămîntului pentru adulţi.

În cazul în care primează criteriul schimburilor de producţie se vor organiza clase eterogene în tură inversă cu programul de muncă al elevilor sau cînd efectivele de elevi sînt reduse şi nu permit gruparea după vîrsta cronologică şi după pregătire, profesorii vor trebui să stăpînească temeinic ambele categorii de metode.

În ceea ce priveşte repartizarea profesorilor la clasele de învăţămînt seral, s-a pus şi pînă acum problema ca aceştia să aibă o bună pregătire de specialitate şi metodică şi să fie iniţiaţi asupra problemelor specifice instruirii adulţilor. Menţinîndu-se aceste cerinţe, în viitor va trebui ca, în egală măsură, respectivii profesori să fie abilitaţi să lucreze şi cu elevii tineri care, după cum se conturează perspectiva, vor constitui majoritatea.

Mai tineri sau mai vîrstnici, elevii de la învăţămîntul seral vor avea o caracteristică comună, şi anume faptul că învaţă după orele de muncă (unii după opt ore, alţii după şase sau după patru, dacă ne referim la cei care beneficiază de reducerea programului de serviciu pe durata completării studiilor liceale).

Ei se deosebesc de elevii de la învăţămîntul de zi şi urmează să beneficieze de un tratament pedagogic special în care accentul trebuie pus pe învăţarea efectivă în clasă, laboratoare şi cabinete, deoarece timpul destinat muncii independente realizată acasă este foarte redus.

În aceste condiţii devine evident că, mai mult ca la elevii de la învăţămîntul de zi, elevilor seralişti este necesar să li se înfăţişeze clar obiectivele învăţării şi sarcinile didactice pe care urmează să le îndeplinească.

Modul de a prezenta tema, motivarea ei şi legarea conţinutului instruirii de experienţa practică a elevilor joacă, de asemenea, un mare rol în asigurarea eficienţei procesului de învăţămînt.

Tehnica şi arta vorbirii, mimica şi gestica profesorului, ingeniozitatea de a integra mijloacele de învăţămînt audio-vizuale în lecţii le sporesc acestora atractivitatea, deci conduc la menţinerea atenţiei şi la creşterea randamentului învăţării.

Trebuie combătută, cu hotărîre, practica unor profesori de amînare sine die a evaluării. Chiar dacă sînt verificaţi (oral sau în scris), elevilor nu li se comunică rezultatul obţinut decît cu mari întîrzieri, ceea ce diminuează ori anulează efectele conexiunii inverse.

La elevii seralişti, progresul şcolar este condiţionat strict de însuşirea temeinică a secvenţei de învăţare anterioare, ceea ce îi determină pe unii specialişti să pledeze pentru folosirea la adulţi a metodelor de învăţămînt programat care asigură creşterea ponderii activităţii independente a elevilor şi individualizarea muncii de învăţare, pe baza cunoaşterii aptitudinilor şi posibilităţilor fiecărui elev.

În lipsa unor manuale de învăţămînt programat, se pot stimula activitatea de învăţare şi motivaţia învăţării la elevii seralişti prin efortul profesorilor de a cunoaşte mai exact nivelul de cunoştinţe al elevilor şi ritmul lor de învăţare, în raport de care să-şi stabilească strategiile didactice, cu deosebire metodele şi tehnicile de instruire.

Acest lucru se poate realiza prin aplicarea consecventă a unui sistem de metode de evaluare a progresului şcolar (în care testele să deţină un loc mai mare decît pînă acum), pe baza căruia să se ştie în permanenţă unde se situează fiecare elev, ca nivel de cunoştinţe şi deprinderi, faţă de obiectivele propuse şi faţă de cerinţele programelor şcolare.

Un accent mai mare trebuie pus de profesori pe aprecierea rezultatelor pozitive obţinute de elevi în activitatea instructiv-educativă, renunţîndu-se la tendinţele de moralizare şi reliefare a rezultatelor negative, care-i descurajează pe elevii seralişti. Ţinînd seama de faptul că timpul de care dispun elevii din învăţămîntul seral pentru studiul individual este foarte redus, baza activităţii trebuie să o constituie lecţiile, de la care elevii ar fi de dorit să plece cu majoritatea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite, acasă urmînd să aprofundeze unele capitole mai dificile şi să rezolve o seamă de probleme cu caracter practic-aplicativ. Experienţa şi rezultatele profesorilor buni atestă că acest lucru este posibil, dacă profesorii se pregătesc temeinic pentru fiecare lecţie, organizează bine fiecare oră

de clasă sau de laborator, ţin seamă de particularităţile individuale şi de vîrstă ale elevilor, pe care îi tratează diferenţiat, în raport de nivelul de cunoştinţe al acestora la momentul respectiv, de aptitudinile şi posibilităţile lor reale.

În ceea ce-i priveşte pe directori, spre a cunoaşte nemijlocit problemele specifice ale activităţii instructiv-educative desfăşurate în învăţămîntul seral, se impune un contact sistematic atît cu profesorii, cît şi cu elevii. Cu profesorii pentru a le da îndrumările necesare şi a facilita schimbul de experienţă, cu elevii pentru a şti ce dificultăţi întîmpină şi ce sugestii au de făcut în direcţia optimizării activităţii comune profesori-elevi.

Dincolo de activitatea curentă de control şi îndrumare a învăţămîntului liceal seral, directorii şi adjuncţii lor vor organiza studii pe anumite probleme (ca bază pentru fundamentarea unor decizii şi programe de măsuri), vor iniţia discuţii cu reprezentanţii întreprinderilor (cu scopul de a stabili măsuri în comun în vederea ameliorării condiţiilor de instruire) şi vor propune analize periodice în organele colective de conducere, fie a activităţii de ansamblu desfăşurată la secţia serală, fie a unei (unor) laturi sau probleme specifice, ori a rezultatelor obţinute.

4.6. Conducerea activităţii educative

4.6.1. Activitatea educativă, obiect al conducerii şcolii

După cum se ştie, educaţia este un proces complex şi de durată, în cadrul căruia se modelează, treptat, prin forme instituţionalizate sau neinstituţionalizate, profilul uman, acea personalitate complexă, polivalentă, creativă şi adaptabilă la schimbări, cerută de societatea contemporană şi cea viitoare.

Ca instituţie specializată a societăţii, şcolii îi revin răspunderi tot mai mari în educarea copiilor şi tinerilor.

În condiţiile particularităţilor dezvoltării fizice şi phisice ale fiecărui individ şi ale mediului social-familial în care el trăieşte şi se dezvoltă, ţinînd seamă şi de faptul că influenţa pozitivă exercitată asupra oamenilor în formare este uneori perturbată fie de tarele morale ale societăţii, fie de poluarea spirituală propagată prin unele filme video sau reviste, procesul de educaţie nu este totdeauna un proces linear.

Şcoala şi educatorii se confruntă cu nenumărate probleme de educaţie pe care le vor soluţiona corespunzător numai în măsura în care deţin un sistem de cunoştinţe, de forme şi metode de educaţie, care să le permită o intervenţie preponderent persuasivă şi eficace, bazată pe afirmarea nestingherită a personalităţii fiecărui individ, dar nu oricum ci în concordanţă cu interesele generale ale societăţii, cu sistemul ei de valori şi cu normele ei de conduită general acceptate sau reglementate.

Alături de şcoală, în realizarea obiectivelor educaţiei, îşi dau concursul (prin forme şi metode de activitate specifice) instituţiile ştiinţifice şi aşezămintele de cultură, mass-media, unităţile în care elevii efectuează practica legată de formarea profesională, familia, într-un cuvînt, toate elementele constitutive ale sistemului naţional al educaţiei permanente. Rolul conducător însă în cadrul acestui sistem de influenţe educative revine şcolii, fie că se numeşte grădiniţă, liceu, şcoală profesională sau facultate.

Fără a limita posibilităţile de alegere ale tinerilor şi fără a viza o uniformizare a personalităţilor, şcoala (de diferite grade) este singura în măsură să

asigure cel mai bine armonizarea factorilor care îşi pun amprenta asupra fizionomiei morale a fiecărui individ pentru că ea deţine nu doar programe de formare, ci şi o tehnologie de educaţie (bazată pe cunoaşterea ştiinţifică a preşcolarilor şi elevilor, a mediului social şi familial în care ei trăiesc şi se dezvoltă) prin intermediul căreia trăsăturile pozitive de personalitate se modelează firesc, în procesul nemijlocit al muncii şi al vieţii, al practicii sociale.

Ca să-şi exercite însă acest rol conducător, şcoala trebuie să dovedească, prin întreaga sa activitate, că este în măsură să-şi asume responsabilitatea coordonării activităţii educative a celorlalţi factori. Către acest statut de leader educativ e chemată să aspire fiecare unitate de învăţămînt, eliminînd din colectivul său de educatori pe toţi cei nechemaţi, pe toţi cei care văd în profesia de dascăl o viaţă tihnită şi lipsită de complicaţii.

În fiecare unitate şcolară, prima obligaţie a oricărui director este de a lămuri întregul colectiv didactic că, astăzi, a fi un bun învăţător sau profesor înseamnă a fi şi un bun educator, adică un bun cunoscător al copiilor şi tinerilor, al formelor şi metodelor de educaţie, un om care-şi iubeşte profesia, dar îi iubeşte şi pe elevi, un neobosit şi permanent promotor al sistemului de valori al poporului român.

La nivelul echipei de conducere trebuie să existe o deplină şi consecventă unitate de cerinţe şi acţiune care, treptat, să-i cuprindă pe toţi educatorii.

Alături de aceste sublinieri referitoare la complexitatea activităţii educative şi a rolului şcolii în contextul factorilor educaţionali, vom mai reaminti că sistemul educaţiei cuprinde: educaţia fizică, educaţia intelectuală, educaţia moral-cetăţenească, educaţia politehnică, educaţia estetică şi că ea se realizează atît în şcoală (prin intermediul lecţiilor, orelor de dirigenţie, serbărilor şcolare, lucrărilor practico-aplicative etc.), cît şi în afara şcolii (prin vizite, excursii, activităţi practice diferite, cultural-artistice şi sportive, munca de folos obştesc etc.).

Conţinutul, formele şi metodele specifice fiecăreia sînt prezentate detaliat în manualele de pedagogie pe care le recomandăm spre studiu; în special directorilor nou numiţi în funcţie, dar şi celorlalţi, atunci cînd doresc să-şi fundamenteze unele decizii şi programe de acţiune.

Pentru a realiza focalizarea acţiunilor educative realizate de factorii menţionaţi asupra unor domenii şi obiective prioritare, în raport de situaţia concretă existentă în fiecare unitate şcolară, apare necesară şi în acest caz *proiectarea activităţii educative* într-o anumită perspectivă, pe durata unui an şcolar sau a unui ciclu de învăţămînt.

Luarea în considerare a problematicii educative specifice fiecărei colectivităţi şcolare (clasă, an de studiu, ciclu de învăţămînt) se impune pentru a realiza activităţi educative convergente către soluţionarea unor probleme reale, specifice unor grupuri de elevi, dar şi pentru a particulariza în mod adecvat acţiunile educative care vizează obiective generale la situaţia specifică acestor grupuri.

Aşa, de exemplu, educarea tinerei generaţii prin muncă şi pentru muncă nu poate lipsi din preocupările nici unei unităţi de învăţămînt, însă obiectivele specifice subsumate acestui obiectiv general (şi generos în acelaşi timp) nu vor fi aceleaşi la toate tipurile de unităţi (grădiniţă, şcoală cu clasele I-IV, gimnaziu, liceu, şcoală profesională sau de maiştri) şi nici măcar în toate unităţile de acelaşi tip.

La unele şcoli atitudinea elevilor faţă de învăţătură şi muncă pune probleme mai complexe (ca dimensiune, cazuistică şi acuitate), în timp ce la altele — ca urmare a unei munci de educaţie continue şi sistematice, a unităţii de cerinţe şi acţiune a tuturor educatorilor — problemele sînt de mai mică întindere şi au alt caracter (marea majoritate a elevilor au o atitudine corespunzătoare faţă de învăţătură şi faţă de muncă, situaţie în care se detaşează preocupările pentru

ridicarea nivelului de performanţă atins şi pentru realizarea unei calităţi superioare).

Specificitatea îşi pune amprenta şi asupra formelor şi metodelor de realizare a unei atitudini civice corespunzătoare.

Acest obiectiv face parte din educaţia moral-civică şi vizează o seamă de trăsături de personalitate şi deprinderi de comportament, cum sînt: cinstea, corectitudinea, principialitatea, responsabilitatea, spiritul de iniţiativă, respectarea normelor de convieţuire socială, comunicarea interumană, patriotismul, umanismul, atitudinea faţă de muncă, faţă de valorile sociale fundamentale, faţă de problemele păcii şi ale protejării mediului înconjurător etc.

Pentru realizarea acestui obiectiv sînt necesare cunoştinţe temeinice ale educatorilor pentru a putea contribui la formarea conştiinţei şi conduitei morale a copiilor şi tinerilor, bazate pe convingeri morale trainice.

Drumul de la conştiinţa morală la conduita morală nu este liniar, pentru că nici mediul de viaţă al elevilor nu este unitar sub raportul influenţelor morale. În acelaşi timp, înţelegerea noţiunilor morale, formarea reprezentărilor, judecăţilor, convingerilor şi sentimentelor morale, se realizează diferit de la o grupă de vîrstă la alta şi de la individ la individ în cadrul aceleiaşi grupe de vîrstă. De aici, necesitatea de a adapta necontenit obiectivele, conţinutul, formele şi metodele educării moral-civice a elevilor la particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor, ţinînd seama, desigur, şi de faptele de viaţă şcolară, de climatul moral al colectivului de elevi şi al colectivităţii în care funcţionează şcoala.

La clasele I—IV, învăţătorul va folosi cu grijă şi oportun ocaziile oferite de lecţii şi celelalte activităţi instructiv- educative pentru formarea la elevi a noţiunilor morale, la nivelul de înţelegere al acestora, îmbogăţindu-le treptat, prin forme şi metode specifice, ca premisă a formării convingerilor morale de mai tîrziu.

La clasele V—VIII, reprezentările şi noţiunile morale capătă altă configuraţie, devin mai bogate, mai complexe, se diferenţiază şi ating un grad mai mare de generalizare şi esenţializare, corelîndu-se într-un sistem coerent, reglator al comportamentului cotidian. Cu toate acestea, şi la acest nivel de vîrstă, elevii acţionează mai mult datorită unor cerinţe exterioare, formulate de adulţi, (profesori, părinţi etc.) şi mai puţin din convingere, prin raportare la sistemul de valori morale asimilate. Interiorizarea şi conştientizarea normelor morale se realizează treptat, pe măsură ce elevii se maturizează şi li se dezvoltă capacitatea de discernămînt, putînd selecţiona, în raport de cunoştinţe, sentimente şi de actele de voinţă, influenţele exercitate asupra lor de familie, şcoală, prieteni, personaje din cărţi sau filme etc., prin comparare cu principiile şi normele de viaţă socială şi şcolară.

Numai cunoscînd temeinic conţinutul, formele şi metodica educaţiei moral — civice, educatoarele, învăţătorii şi profesorii vor fi în măsură să realizeze cu succes obiectivele acesteia.

De la formarea primelor elemente ale unor noţiuni morale, ca: ordine, disciplină, cinste, sinceritate, prietenie, colegialitate, patriotism etc., pînă la dezbaterea unei problematici morale complexe vizînd formarea la elevi a unor convingeri morale superioare şi a unor comportamente consonante constant cu cerinţele societăţii, în faţa cadrelor didactice se dezvăluie un adevărat univers de situaţii şi personalităţi, de forme şi metode de instruire morală, de formare a unor caractere, în legătură cu care sînt obligaţi să opereze o anumită selecţie după criterii precise, să ia anumite decizii.

Iată de ce, la proiectarea activităţii educative într-o şcoală anume, directorului şi echipei de conducere le revin răspunderi mari atunci cînd, după ce au

stabilit obiectivele prioritare ale etapei (an şcolar sau trimestru), trec la imaginarea acţiunilor şi măsurilor menite să atingă obiectivele.

Prin exemplele prezentate am dorit să subliniem ideea că elaborarea unui program educativ la nivel de grădiniţă, şcoală sau liceu, nu se poate reduce la repetarea (uneori cuvînt cu cuvînt) a formulărilor din programe şi manuale. Acest proces presupune o cunoaştere temeinică a realităţilor unităţii, capacitate de selecţie (a faptelor de viaţă şcolară specifice, a problematicii morale cele mai relevante, a obiectivelor prioritare), stăpînirea metodicii muncii educative, existenţa unui sistem de evaluare eficient.

Realizate prin consultarea largă a întregului colectiv didactic, a reprezentanţilor comitetelor cetăţeneşti de părinţi şi ai întreprinderilor, luînd în considerare obiectivele şi sarcinile generale ale educaţiei, ca şi pe cele specifice colectivităţilor şcolare, programele vizînd activitatea educativă — secţiuni ale planurilor de muncă ale şcolilor — vor fi, în adevăr, instrumente de orientare şi dirijare a muncii educative, un fel de *program-ghid* al acestei activităţi complexe, pentru educatori, părinţi şi elevi.

4.6.2. Conlucrarea conducerii şcolii cu familia, cu alţi factori educaţionali

În practică se întîlnesc situaţii în care directorul şi ceilalţi membri ai colectivului de conducere lasă problemele de educaţie aproape exclusiv în seama diriginţilor (respectiv învăţătorilor şi educatorilor), scăpînd din vedere faptul că educaţia este un proces complex ce presupune acţiunea unită a tuturor factorilor învestiţi cu atribuţii în acest domeniu.

Asemănător stau lucrurile în relaţiile conducerii şcolii cu părinţii (acestea fiind lăsate vreme îndelungată pe seama educatoarelor, învăţătorilor şi diriginţilor) sau cu întreprinderile care asigură instruirea practică a elevilor (cînd problemele educative sînt lăsate mai mult în grija inginerilor şi a maiştrilor-instructori).

Ar putea fi date şi alte exemple în susţinerea afirmaţiei făcute mai sus, dar socotim că directorii şi inspectorii şcolari le cunosc mai bine din activitatea proprie.

De fapt, am prezentat aceste cîteva exemple pentru a sublinia necesitatea dirijării conlucrării factorilor educativi de către directori.

Trei sînt, după opinia noastră, domeniile de conlucrare ale factorilor menţionaţi:

a. şcolarizarea şi frecvenţa;

b. atitudinea faţă de muncă şi învăţătură şi rezultatele obţinute în aceste domenii;

c. comportamentul elevilor în şcoală, în familie şi în societate.

Desigur, această clasificare ad-hoc exclude nuanţele, dar reflectă (susţinem noi) principalele domenii în care conlucrarea factorilor educativi (sau abenţa ei) îşi pune amprenta, uneori decisiv.

Şcolarizarea şi frecvenţa sînt, fără îndoială, o condiţie sine qua non a realizării procesului instructiv-educativ. Ca să-ţi însuşeşti un sistem de cunoştinţe şi deprinderi este absolut necesar să participi la toate (sau la majoritatea) activităţile planificate în şcoală şi/sau în întreprindere. Chiar şi elevi cu frecvenţă bună întîmpină uneori dificultăţi în asimilarea corespunzătoare a cunoştinţelor predate, în formarea convingerilor, deprinderilor şi abilităţilor. Sînt necesare atunci ore suplimentare de meditaţii şi consultaţii, îndrumarea mai atentă a studiului individual al elevilor de către învăţători şi profesori etc. E greu de presupus că un

elev care vine „din cînd în cînd" la şcoală (la învăţămîntul de zi sau la cel seral) va fi în măsură să promoveze clasa fără sprijin suplimentar substanţial din partea şcolii şi a familiei.

În legătură cu acest aspect (al şcolarizării şi frecvenţei) socotim necesar să aducem în atenţia cadrelor de conducere cîteva probleme acute, şi anume:

- Se acţionează adesea unilateral de către şcoală pentru aducerea şi menţinerea la lecţii a tuturor copiilor de vîrstă şcolară obligatorie;
- absenţele elevilor de la orele de instruire teoretică şi practică trec adesea neobservate, intervenţia diriginţilor făcîndu-se simţită abia după ce numărul lor a crescut foarte mult;
- evidenţa mişcării elevilor de la o şcoală la alta nu reflectă (în destul de multe cazuri) situaţia reală a elevilor, aceştia fiind plecaţi de la o unitate şcolară fără să fi ajuns la alta;
- este încă foarte mare (cifra diferă de la o unitate la alta) numărul elevilor de la învăţămîntul liceal seral cu frecvenţă neregulată (de regulă, peste 120 de absenţe motivate şi nemotivate) care promovează totuşi anul de studiu (desigur, cu eforturi considerabile şi din partea lor şi din partea şcolii, dar uneori şi fără acoperire în planul cunoştinţelor prevăzute de programele şcolare).

Fără pretenţia de a spune lucruri originale sau de a da reţete, vom reaminti că o şcolarizare de sută la sută şi o frecvenţă regulată a tuturor elevilor presupun în unele situaţii intervenţia energică şi coordonată a tuturor factorilor educativi.

În cazurile de elevi neşcolarizaţi sau cu tendinţe de abandon şcolar se poate recurge la:

— aplicarea sancţiunilor legale;

— înştiinţarea în scris a întreprinderilor şi instituţiilor unde sînt încadraţi părinţii elevilor din categoria celor menţionaţi mai sus:

— solicitarea sprijinului părinţilor, asociaţiilor de locatari şi comisiilor pentru ocrotirea minorilor.

Elevii cu frecvenţă neregulată vor fi daţi în grijă unor cadre didactice şi se va ţine o evidenţă specială a situaţiei lor şcolare.

Şi în aceste cazuri, important este să se cunoască motivele absentării de la şcoală şi să se acţioneze diferenţiat, în raport de situaţie, îmbinînd metodele de convingere cu cele de constrîngere.

Discuţiile individuale, vizitele la domiciliu, aducerea elevilor la internate, convocarea părinţilor la şcoală sau la locul de muncă, punerea elevilor respectivi în discuţia colectivului clasei, aducerea acestora în faţa careului şcolar sau aplicarea de amenzi sînt tot atîtea modalităţi de acţiune eficientă, soldată (atunci cînd se aplică nuanţat, dar ferm) cu rezultate pozitive.

Cele mai multe probleme se pun însă în legătură cu *ţinuta şi comportarea elevilor, cu rezultatele obţinute de ei în activitatea instructiv-educativă.*

Se ştie că viaţa în general (şi cea şcolară îndeosebi) nu poate fi turnată în tipare, nu este identică pentru toţi elevii şi pentru toate colectivele şcolare.

La fiecare apar *probleme specifice* (de ţinută şi comportare, de atitudine faţă de învăţătură şi muncă, în ceea ce priveşte rezultatele obţinute în procesul de instruire, în alegerea drumului în viaţă etc.), care presupun o *cunoaştere temeinică de către educatori a acestor probleme şi o intervenţie specifică.*

Unele dintre aceste probleme se pot rezolva mai simplu (prin atenţionarea elevilor, prin discuţii cu părinţii acestora, prin găsirea unor metode de motivare mai puternice etc.), altele nu. Cînd elevii sînt receptivi la intervenţia şcolii, iar familia face front comun cu ea, problemele (oricît de complicate, la prima vedere)

se rezolvă uşor. Cînd elevii sînt refractari, iar familia indiferentă, soluţionarea problemelor de viaţă şcolară pentru aceşti elevi implică, obligatoriu, o acţiune unită, calificată (cum spuneam) şi de durată din partea şcolii, a celorlalţi factori educativi.

Şansele de reuşită depind de o seamă de factori. Între aceştia, cunoaşterea elevului şi a mediului său socio-familial ni se înfăţişează ca o premisă esenţială pentru o muncă educativă eficientă.

Şcoala cunoaşte, de cele mai multe ori, efectele (ţinuta, comportarea, rezultatele) şi mai puţin cauzele (caracter, condiţii familiale, anturaj); ori, este de la sine înţeles că pentru a schimba efectul trebuie înlăturate cauzele care-l produc.

Degeaba îi va pretinde dirigintele unui elev să aibă o ţinută vestimentară decentă, dacă părinţii sînt concesivi şi-i permit să plece de acasă îmbrăcat oricum. Lipsa uniformei şcolare nu înseamnă că un elev poate veni la şcoală ca la un bal mascat.

Degeaba i se cere elevului să participe la toate activităţile şcolare planificate, dacă familia îi cere să se pregătească numai la obiectele de examen pentru admiterea în forme superioare de învăţămînt.

Degeaba încearcă şcoala să corecteze o conduită greşită, un rezultat slab, dacă familia se opune oricăror măsuri regulamentare şi promovează o atitudine concesivă faţă de propriii copii.

Şi aşa mai departe...

Nu este încă mai puţin adevărat că şi şcoala are punctele ei slabe. Sînt situaţii în care părinţii află uneori cu stupoare, că fiul sau fiica lor se află în situaţia de repetenţie sau de exmatriculare fără ca cineva (diriginte, director) să-i fi avertizat din vreme. Fără îndoială că şi părinţii erau datori să treacă pe la şcoală, dar să nu uităm că unii nu sînt din localitate, iar copiii lor locuiesc în internat sau la gazdă.

Contactul cu familia se poate realiza pe diverse căi (telegrafic, prin carnetul elevului, prin vizită acasă, prin adresă scrisă la domiciliu sau la locul de muncă, la şedinţele periodice cu părinţii sau ocazional cînd aceştia vin la şcoală). Indiferent însă de calea folosită, legătura cu părinţii şi informarea lor asupra situaţiei şcolare şi conduitei elevilor este absolut necesară şi obligatorie. Se recomandă ca, pe parcursul şcolarităţii elevilor cu probleme de comportament sau cu rezultate slabe la învăţătură să se ţină legătura cu ambii părinţi deoarece, în unele situaţii, mamele ascund de taţi abaterile copiilor de la normele vieţii şcolare.

În cazul în care unii părinţi manifestă dezinteres sau rea-voinţă faţă de situaţia şcolară a copiilor lor, şcoala poate recurge la prevederile Codului familiei, ale legii privind regimul ocrotirii unor categorii de minori.

Şcoala însăşi are posibilitatea să prevină apariţia unor abateri ale elevilor (sau să le combată atunci cînd apar), folosind cu pricepere şi tact (dar şi cu fermitate şi consecvenţă) prevederile regulamentului şcolar.

În ceea ce priveşte *atitudinea faţă de învăţătură şi rezultatele obţinute de elevi*, se impune, de asemenea, o analiză factorială şi o abordare complexă şi nuanţată.

Conducerile de şcoli au datoria să vegheze, înainte de toate, la asigurarea calităţii personalului de instruire. Preocuparea profesorilor şi a specialiştilor din producţie, a maiştrilor-instructori pentru perfecţionarea pregătirii lor profesionale, grija pentru pregătirea temeinică a fiecărei activităţi instructiv-educative planificate, pentru motivarea elevilor, diferenţierea şi individualizarea instruirii, ca şi organizarea muncii suplimentare pentru elevii cu rezultate slabe la învăţătură, prin organizarea orelor de meditaţii şi consultaţii, sînt tot atîtea probleme fundamentale pe care au obligaţia să le urmărească şi să le rezolve organele colective de conducere şi directorii de şcoli.

Eşecul şcolar va fi analizat nu doar din punctul de vedere al elevilor, ci şi din punctul de vedere al şcolii (calitatea instruirii), al familiei (condiţii de pregătire, îndrumare, climat etc.), al întreprinderii sau instituţiei unde elevii fac practică (organizare, disciplină, îmbinarea teoriei cu practica, exemplul oferit de către personalul de instruire etc.).

Analiza rezultatelor la învăţătură (făcută nu doar la sfîrşit de etapă, ci şi pe parcurs) este de dorit să aibă şi un caracter de *prevenire a eşecului şcolar* (similar preliminărilor făcute de unităţile economice înainte de încheierea unei luni de plan, a unui trimestru, semestru sau an calendaristic). Bazată pe controale şi studii riguroase, pe discuţii colective şi individuale cu profesorii şi învăţătorii, ea va depăşi stadiul de constatare a unei situaţii de fapt şi va avea un rol de ameliorare, de predicţie a performanţelor şcolare (pe ansamblu, pe obiecte de învăţămînt şi pe cadre didactice). Asemenea analize nu se vor mai rezuma la aprecieri şi atenţionări generale care plutesc pe deasupra problemelor, avînd cel mai adesea un caracter abuziv şi dezirabil, ci vor face o radiografie fidelă a stărilor de fapt, cu trimiteri la colective de catedră şi la persoane, cu prezentarea cauzelor reale ale insuccesele unor elevi (care sînt în bună măsură şi insuccesele profesorilor), precum şi cu stabilirea unor măsuri complexe (vizînd în egală măsură elevii, profesorii, părinţii, pe ceilalţi factori educativi) a căror aplicare consecventă să conducă în final la obţinerea unor rezultate superioare, situate la nivelul posibil de atins de fiecare elev în parte.

În finalul acestor consideraţii, socotim că nu este lipsit de interes să atragem atenţia că se stă prea puţin de vorbă cu elevii înşişi.

Cadrele de conducere discută despre elevi cu învăţătorii şi profesorii, cu părinţii, cu reprezentanţii întreprinderilor. E timpul, credem, să se discute mai mult şi cu elevii, pe care pedagogia modernă îi consideră (şi noi acceptăm, cel puţin în declaraţiile pe care le facem) coparticipanţi la procesul propriei lor formări.

4.6.3. Selecţionarea şi îndrumarea profesorilor diriginţi

Deşi acestei probleme i-am rezervat într-o lucrare anterioară un paragraf special (a se vedea „Inspecţia şcolară, aspecte metodologice ale creşterii calităţii şi eficienţei procesului de învăţămînt", EDP, 1983, paragraful 3.3.2.), socotim necesar să abordăm şi în lucrarea de faţă cîteva din problemele stringente ale activităţii diriginţilor privite din perspectiva directorilor, a organelor colective de conducere.

Nu vom zăbovi asupra unor probleme, cum sînt: rolul şi locul dirigintelui în sistemul muncii educative; atribuţiile şi sarcinile lui, planificarea muncii, pregătirea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie şi altele asemenea. Nu o facem pentru că ele sînt abordate corespunzător în lucrări speciale, care pot fi consultate şi de diriginţi şi de directori.

Vom sublinia doar că numărul profesorilor care acceptă cu plăcere dirigenţia nu este prea mare. Nu am făcut un studiu special pe această temă, dar am purtat discuţii cu sute de profesori care preferau o mărire a normei didactice de predare (ceea ce, să recunoaştem, nu este prea uşor) decît să primească responsabilitatea unei dirigenţii. Să nu mai vorbim de dificultăţile întîmpinate de directori pentru a stabili profesori diriginţi la anumite clase, unde problemele de ordin educativ sînt mai complexe şi mai dificile.

Rezerva unor profesori de a fi diriginţi nu este total nejustificată. Nu comoditatea stă (în cele mai multe cazuri, cum s-ar putea crede de unele persoane neavizate) la baza reţinerii acestor profesori de a primi dirigenţia, ci dificultatea

exercitării acestei responsabilităţi deosebite, în condiţiile absenţei unei pregătiri speciale şi ale declinării răspunderilor educative din partea celorlalţi pofesori.

Or, se ştie că în activitatea de diriginte apar numeroase probleme privind integrarea unor elevi în colectiv, închegarea colectivului clasei şi formarea unei opinii constructive, vizînd realizarea unor performanţe şcolare cît mai înalte, a unei conduite civilizate în toate împrejurările, coordonarea şi unificarea influenţelor şi acţiunilor celorlalţi profesori ai clasei în consens cu cerinţele unitare ale şcolii, cu părinţii şi întreprinderile, cu instituţiile culturale etc.

Elevii, părinţii, conducerea şcolii aşteaptă de la diriginţi uneori mai mult decît pot realiza aceştia atunci cînd sînt lăsaţi să se descurce cum pot în hăţişul unor probleme care numai simple nu sînt.

Aşadar, atît selecţionarea cît şi îndrumarea profesorilor diriginţi sînt preocupări la fel de importante ca şi celelalte atribuţii ale directorilor şi organelor colective de conducere din şcoli şi licee.

Selecţionarea diriginţilor trebuie făcută în raport de anumite *criterii,* care vizează:

- autoritatea profesională şi morală;
- experienţă în domeniul muncii educative;
- atitudinea faţă de elevi (dragostea faţă de copii, înţelegerea problemelor specifice vîrstei, capacitatea de a colabora cu ei etc.);
- aptitudinile organizatorice;
- pregătirea psihopedagogică, sociologică şi culturală;
- anumite trăsături de personalitate, ca de exemplu: principialitatea, obiectivitatea, cinstea desăvîrşită, modestia etc.

Acei profesori care întrunesc toate sau cît mai multe din aceste calităţi vor fi repartizaţi cu precădere la clasele de început de ciclu şi la cele care pun probleme mai deosebite din punct de vedere al muncii de educaţie.

Îndrumarea pesupune, în primul rînd, formularea unor cerinţe unitare faţă de diriginţi (inclusiv în ceea ce priveşte calităţile pe care sînt datori să şi le formeze, dacă nu le au), din perspectiva obiectivelor prioritare ale şcolii pentru fiecare etapă (trimestru, an şcolar).

Ea include, de asemenea, informarea diriginţilor noi asupra problemelor deosebite existente la nivelul unor colective de elevi şi în situaţia familială a unor tineri sau copii.

Directorul, ceilalţi membri ai Consiliului de administraţie au obligaţia să-i sprijine pe diriginţi în constituirea comitetelor cetăţeneşti de părinţi la nivelul claselor, a documentelor de planificare, a tematicii orelor de dirigenţie şi lectoratelor cu părinţii, avizîndu-le după alcătuire şi urmărind sistematic activitatea şi calitatea ei, finalităţile educative ale acţiunilor întreprinse.

Sprijinul cel mai substanţial însă se cere a fi acordat diriginţilor în aducerea şi menţinerea la şcoală a unor elevi din învăţămîntul obligatoriu, ca şi în colaborarea cu familiile aşa-numiţilor elevi-problemă, recurgînd aşa cum arătam în paragraful anterior, la sprijinul părinţilor, asociaţiilor de locatari, autorităţii tutelare, organelor de procuratură şi poliţie etc.

Participarea directorului, directorilor adjuncţi şi a altor membri ai organelor colective de conducere la acţiunile iniţiate de diriginţi în şcoală sau în afara ei este o altă formă importantă şi eficientă de îndrumare a muncii diriginţilor, care — de ce n-am recunoaşte — sînt sensibili la aprecierile pozitive ale cadrelor de conducere şi dornici să li se recunoască eforturile şi rezultatele muncii.

În aceleaşi preocupări de îndrumare se înscriu şi cele privind includerea în dările de seamă, trimestriale şi anuale a unor aprecieri (pozitive sau critice) la adresa muncii diriginţilor, a comisiei acestora, evidenţierea în aprecierile anuale ale profesorilor şi a unor referiri asupra modului în care activează ca diriginţi.

Grija pentru îndrumarea şi coordonarea activităţii diriginţilor de către directori se reflectă şi în organizarea unor dezbateri pe probleme specifice acestei activităţi (cunoaşterea elevilor, dinamica grupurilor, climatul şcolar sau familial, teme legate de personalitate, motivaţia învăţării etc.), a unor schimburi de experienţă, studii de caz, cicluri de expuneri realizate cu concursul unor specialişti din învăţămîntul superior sau din cercetare şi altele asemenea.

Am subliniat toate aceste aspecte ale îndrumării pentru a reliefa că nu poţi pretinde fără să dai, nu poţi să le ceri diriginţilor (uneori fără suficientă experienţă de educatori sau cu lacune în pregătirea psihopedagogică şi sociologică) performanţe superioare în activitatea de îndrumare a colectivelor de elevi încredinţate, fără ca în prealabil să te fi asigurat, ca director, că ai făcut tot ce era necesar în planul orientării şi îndrumării profesorilor diriginţi.

4.7. Conducerea activităţii de orientare şcolară şi profesională

4.7.1. Concepte, principii, punerea problemei

Prin *orientare* înţelegem un ansamblu de activităţi prin intermediul cărora elevii sînt ajutaţi să opteze în legătură cu studiile pe care le vor urma, cu profesia pe care o vor exercita în timpul vieţii active, cu modelul de viaţă general.

Potrivit unui studiu elaborat de UNESCO, „Orientarea cuprinde mai multe strategii auxiliare: informarea, evaluarea şi autoevaluarea calităţilor individului, pregătirea tinerilor în vederea opţiunilor, acordarea sfaturilor de orientare, activitatea serviciilor de orientare“[1].

Activitatea de orientare se realizează de familie, de şcoală, de agenţii economici interesaţi, precum şi prin intermediul mass-mediei şi al aşezămintelor de cultură. Asupra opţiunii îşi pune amprenta însă personalitatea tînărului, iar uneori factori aleatorii (prieteni, împrejurări etc.).

Orientarea şcolară priveşte alegerea studiilor, a tipului de şcoală şi are loc în perioada premergătoare absolvirii învăţămîntului gimnazial. Desigur, o primă orientare şcolară se face la vîrsta debutului şcolar, cînd copilul este îndrumat, în funcţie de dezvoltarea lui fizică şi psihică, spre o şcoală pentru copii normali sau spre o şcoală specială, destinată copiilor handicapaţi.

Această orientare şcolară priveşte însă un număr foarte mic de copii şi se realizează cu precădere de medici şi de psihologi, deci nu ne vom ocupa de ea în mod special.

Orientarea şcolară, în vederea exprimării unei opţiuni la înscrierea în liceu, se realizează în strînsă legătură cu orientarea profesională, deoarece, deşi în primele clase ale liceului există un trunchi comun de cunoştinţe pentru toţi elevii, indiferent de profilul ales, există şi o seamă de diferenţe specifice între profiluri

---

1 *Orientation scolaire et profesionnelle: programmes de l'UNESCO et suggestion en vue d'actions futures* (Orientare şcolară şi profesională: programe ale UNESCO şi sugestii pentru acţiunile viitoare), Paris, UNESCO, 1983, 12 p.

(real, uman, industrial, agricol etc.), în special la disciplinele de specialitate şi tehnologice şi la instruirea practică, în cazul liceelor industriale. Orientarea şcolară coincide cu cea profesională atunci cînd absolvenţii gimnaziului optează pentru o şcoală profesională.

Orientarea şcolară se realizează, deci, ţinînd seama atît de aptitudinile şi dorinţele elevilor, cît şi de rezultatele obţinute de ei în învăţămîntul gimnazial, de cerinţele pieţei muncii.

Orientarea profesională se referă la acţiunile întreprinse de factorii instituţionalizaţi ai educaţiei, de familie şi de elevul însuşi, în scopul alegerii unei profesii. Rezultanta acestor acţiuni va fi în ultimă instanţă (e de dorit să fie) o cît mai deplină corelare, armonizare, sincronizare a cerinţelor societăţii (în prezent şi în viitor) cu dorinţele, aptitudinile şi posibilităţile reale ale fiecărui tînăr aflat în faţa unei opţiuni destinate alegerii unei profesii.

Referindu-se la rolul şcolii în procesul de orientare şcolară şi profesională, italianul Bruno Rossi este de părere că „Funcţia cea mai autentică a şcolii constă în mod fundamental în orientare, ceea ce înseamnă promovarea creativităţii în judecată a elevului şi favorizarea depăşirii dificultăţilor determinate de factorii congenitali şi de mediu, astfel ca acesta, participînd direct şi conştient la orientare, să-şi găsească locul şi rolul său în colectivitate — prin forme de integrare, adecvate propriului eu, cît mai îndepărtate posibil, atît de considerente laterale (prestigiu, remuneraţie, carierism, distincţii etc.), cît şi de o adaptare lentă la standardizare, surse de frustrare şi alienare — şi să poată contribui în mod productiv la dezvoltarea personalităţii sale şi a societăţii".

„De aceea — susţine el — orientarea nu poate fi identificată nici cu o tehnică, nici cu o consultaţie improvizată; dimpotrivă, ea este în mod esenţial felul cum îşi dirijează propria viaţă — după decizii semnificative sub aspect aptitudinal — o fiinţă autonomă şi liberă să-şi aleagă acea cale care îi favorizează deplina dezvoltare a personalităţii"[1].

Activitatea de orientare şcolară şi profesională ne apare astfel ca un proces îndelungat şi sistematic, realizat încă din clasele primare, care cuprinde: cunoaşterea elevilor (sub aspectul stării de sănătate, dezvoltarea fizică şi psihică, aptitudinile şi talentele, interesele şi dorinţele, ca şi sub aspectul mediului familial şi al preocupărilor de timp liber) şi evaluarea lor sub aspectul posibilităţilor şi limitelor, al şirurilor de succese sau eşecuri şcolare etc.; informarea elevilor şi a familiilor acestora asupra lumii muncii şi a profesiilor, a cerinţelor de forţă de muncă, precum şi a specificului diferitelor meserii; asigurarea contactului nemijlocit al elevilor cu viaţa activă, cu producţia de bunuri materiale şi spirituale, cu oamenii muncii, îndrumarea elevilor şi acordarea sfatului de orientare şcolară şi profesională.

Activitatea de orientare şcolară şi profesională se bazează pe cîteva *principii*, şi anume:

- legarea învăţămîntului de viaţă, de cerinţele societăţii în prezent şi în viitor, situaţie în care orientarea şcolară şi profesională se conturează ca o dimensiune a educaţiei prin muncă şi pentru muncă;
- legarea teoriei de practică, în care scop, între activitatea de informare a elevilor asupra lumii muncii şi a profesiilor şi activitatea practică concretă din diferite domenii trebuie să existe o strînsă legătură, celei din urmă acordîndu-i-se locul central în ansamblul acţiunilor de orientare şcolară şi profesională;
- luarea în considerare a personalităţii elevilor, a intereselor şi dorinţelor acestora;

---

1 Rossi Bruno, *Educazione a orientamento — Verifichi concetuali e criteri metodologici-operativi.* În: Pedagogia e vita. Brescia, an 40, nr. 5, iun.—iul. 1979, p. 497—518.

• sfatul de orientare şcolară şi profesională nu este sinonim cu un verdict asupra viitorului profesional al elevului, el trebuie să fie argumentat şi convingător, fără a închide orice perspectivă de reorientare pe durata şcolarităţii şi chiar după aceea;

• nici una din formele şi metodele de orientare nu trebuie fetişizată, o combinaţie a lor constituie adesea soluţia cea mai potrivită.

4.7.2. Rolul şcolii în activitatea de orientare şcolară şi profesională. Forme şi metode de muncă

Într-o economie dinamică şi marcată puternic de progresul tehnico-ştiinţific contemporan, activitatea de orientare şcolară şi profesională (O.Ş.P.) devine o sarcină prioritară a şcolii, care trebuie să le asigure tinerilor o pregătire complexă, în conformitate cu aptitudinile şi aspiraţiile acestora, dar şi cu cerinţele pieţei muncii.

În aceste condiţii, păstrîndu-şi caracterul interdisciplinar şi interinstituţional, activitatea de O.Ş.P. îşi deplasează centrul de greutate în şcoală, unde se realizează practic formarea profesională a elevilor printr-o strînsă conlucrare cu întreprinderile.

Spre deosebire de familie — care „visează" adesea pentru copil fie o profesie „rentabilă" din punct de vedere material, fie una intelectuală de largă recunoaştere şi cu perspective de promovare în ierarhia socială, fără să ţină seamă şi de capacităţile, de aptitudinile reale ale copilului —, şcoala îşi structurează activitatea de O.Ş.P. pe trei direcţii principale: pregătirea elevilor pentru acele activităţi de care societatea are mai multă nevoie; dezvoltarea la elevi a capacităţii de integrare şi adaptare profesională şi socială; pregătirea lor pentru autoinstruire şi autoperfecţionare continuă.

Considerăm, deci, că prima condiţie a unei activităţi eficiente de O.Ş.P. o constituie modul în care aceasta e concepută, orientată, organizată, desfăşurată, evaluată şi finalizată de cadrele didactice de conducere şi predare, din sistemul de control şi îndrumare, cunoaşterea conţinutului şi a metodicii specifice acestei activităţi cu mari implicaţii pentru individ şi pentru societate.

Rostul O.Ş.P. este tocmai acela de a realiza, prin metode educative de convingere, o armonizare cît mai deplină între înclinaţiile, aptitudinile, aspiraţiile, interesele elevului, dorinţele familiei, cerinţele societăţii şi ale profesorilor, în scopul favorizării integrării sociale a tineretului, cu satisfacţii pe plan individual şi cu eficienţă maximă pentru colectivitate.

În aceste condiţii, principalele *obiective* ale activităţii de O.Ş.P. se pot structura astfel:

— cunoaşterea multilaterală a elevilor (din punct de vedere al dezvoltării lor fizice, psihice, al mediului familial etc.) şi dezvoltarea capacităţii lor de autocunoaştere şi autoapreciere obiectivă (să-şi formeze o imagine realistă despre ei, precum şi scopuri în viaţă în raport de aptitudinile şi posibilităţile lor reale);

— asigurarea condiţiilor necesare evidenţierii şi punerii în valoare a înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor, a trăsăturilor de voinţă şi de caracter, ca premisă pentru viitoarea orientare;

— educarea dragostei şi respectului faţă de muncă;

— formarea unei motivaţii superioare în muncă şi în alegerea profesiei;

— familiarizarea elevilor cu lumea muncii şi a profesiilor, cu acele meserii de care societatea are mai multă nevoie la un moment dat; iniţierea lor asupra principalelor aspecte ale profesiilor către care înclină elevii, cu etica şi deontologia acestora;

— cultivarea interesului profesional şi a ataşamentului faţă de profesia aleasă;

— dezvoltarea capacităţii de autoinstruire, autoperfecţionare şi de adaptare continuă la schimbările care au loc în lumea profesiilor şi în cadrul fiecărei profesii.

Orientarea şcolară şi profesională începe deci prin stimularea timpurie (chiar de la grădiniţă) a interesului pentru muncă şi pentru lumea profesiilor, continuă printr-un ansamblu de acţiuni educative pînă la cristalizarea opţiunii profesionale şi se încheie cu integrarea optimă a elevilor într-o activitate socială utilă, în concordanţă cu profesia pentru care au optat.

Factorii care contribuie la realizarea O.Ş.P. sînt: şcoala, familia, laboratoarele şi cabinetele de profil, comitetele cetăţeneşti de părinţi, agenţii economici interesaţi, instituţiile de cultură, personalul medical, mass media etc., fiecare acţionînd cu metode, forme şi mijloace specifice pentru realizarea obiectivelor menţionate mai sus. Deosebit de importante sînt însă acţiunea coordonată, convergentă a tuturor acestor factori şi unitatea lor de cerinţe. În această constelaţie de influenţe educative, şcoala deţine rolul cel mai important, deoarece ea dispune de un cadru organizat şi de personal calificat pentru realizarea O.Ş.P. în contextul educaţiei, care vizează dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor, în acord cu idealul educativ al societăţii şi cu cerinţele ei în domeniul forţei de muncă.

Realizarea obiectivelor O.Ş.P. se asigură prin: disciplinele de învăţămînt; activitatea de instruire practică; orele de dirigenţie; cercurile pe obiecte şi tehnico-aplicative; cabinetele şi laboratoarele de O.Ş.P.; vizitele în fabrici, uzine, pe şantiere de construcţii etc.; consultaţii, întîlniri cu specialişti din diferite domenii de activitate; prezentarea unor firme şi a unor monografii profesionale; dezbateri şi informări în legătură cu meseriile din sectoarele deficitare în forţă de muncă şi cu liceele şi şcolile profesionale care pregătesc cadre pentru aceste sectoare (prilej cu care se prezintă specificul muncii, condiţiile de şcolarizare, de îndrumare, salarizare şi promovare în muncă); şedinţe şi lectorate cu părinţii, ca şi prin alte forme care permit diversificarea şi chiar individualizarea activităţii de O.Ş.P., stimularea interesului elevilor şi al părinţilor şi, în ultima instanţă, creşterea eficienţei acţiunilor întreprinse, concretizată în exprimarea opţiunilor în concordanţă cu cerinţele de forţă de muncă şi menţinerea acestor opţiuni pînă la înscrierea (respectiv admiterea) în liceu sau şcoală profesională.

Ca *metode* (utilizate de regulă pentru cunoaşterea elevului) sînt folosite: observarea, convorbirea; ancheta (prin discuţie liberă sau pe bază de chestionar); analiza produselor realizate de elevi; metoda biografică; metoda aprecierii obiective a personalităţii elevilor (Zapan); experimentul. Utilizarea eficientă a acestor metode (ca şi a altora — existente sau imaginate) presupune, fără îndoială, cunoaşterea lor temeinică de către personalul didactic, o aplicare sistematică şi pe o perioadă îndelungată care să permită formularea unor aprecieri şi concluzii cît mai realiste, înregistrarea şi interpretarea corectă a datelor.

Acţiunile şi măsurile preconizate pentru un an şcolar sau pentru un trimestru, se înscriu, după cum se ştie, în planul general de muncă al şcolii, iar pentru realizarea practică a măsurilor şi acţiunilor destinate O.Ş.P., la nivelul şcolilor se constituie comisii (colective de lucru) speciale.

4.7.3. Atribuţiile şi activitatea directorului în domeniul activităţii de O.Ş.P.

Rolul directorului este de a orienta activitatea comisiei şi a întregului colectiv didactic, stabilind (în raport de cerinţele judeţului şi de realităţile şcolii pe care o conduce) obiectivele O.Ş.P. (pe ansamblu, pe cicluri de învăţămînt,

pe etape etc.), de a organiza această activitate, de a o îndruma, coordona şi controla, de a-i evalua eficienţa practică. El trebuie să se preocupe de găsirea unor forme cît mai variate şi mai interesante de informare profesională şi de contact al elevilor cu producţia, cu viaţa socială, de diferenţierea şi chiar individualizarea activităţii de O.Ş.P.

În caietele de asistenţe ale directorului şi ale adjuncţilor săi trebuie să se regăsească obiective specifice O.Ş.P., precum şi consemnarea constatărilor făcute cu prilejul participării la lecţii şi la alte activităţi instructiv-educative.

Activitatea de O.Ş.P. în ansamblul său, ca şi diferitele ei aspecte trebuie să constituie, de asemenea, obiectul schimburilor de experienţă, al unor analize în cadrul consiliului pedagogic şi în colectivul de conducere, unde se vor stabili noi măsuri menite să asigure îndeplinirea integrală a obiectivelor programate.

Pentru cunoaşterea opţiunilor elevilor din clasele terminale, conducerile şcolilor vor sonda opinia acestora (de regulă, în trimestrul al treilea al anului şcolar). După compararea opţiunilor exprimate cu planul de şcolarizare şi reţeaua în profil teritorial şi cu sfatul de orientare dat de şcoală, vor fi organizate acţiuni de reorientare în scopul corelării cît mai depline a opţiunilor cu cerinţele de forţă de muncă.

Una din cele mai sensibile probleme pe care o au de rezolvat directorii este aceea a unificării punctelor de vedere ale profesorilor unei clase cu privire la anumiţi elevi, precum şi medierea între sfatul de orientare dat de şcoală şi dorinţele părinţilor neconforme cu acest sfat, cu aptitudinile şi posibilităţile reale ale elevilor.

În prima situaţie, el poate apela la argumentele faptelor şi ale rezultatelor obţinute de elevi de-a lungul anilor de şcoală (dacă acestea au fost înregistrate corect în caietele de observaţii ale diriginţilor), după cum, pentru discuţiile cu părinţii, pot fi făcute comparaţii între rezultatele elevului la disciplinele de concurs şi cele necesare admiterii la şcoala sau profilul pentru care anumiţi elevi şi-au exprimat opţiunea, prezentînd, în acelaşi timp, consecinţele eşecului şi dezavantajele redistribuirilor de elevi făcute după probele de admitere în clasa a IX-a de liceu sau în şcoala profesională.

Pregătirea personalului didactic şi a părinţilor în domeniul orientării şcolare şi profesionale, cunoaşterea şi luarea în considerare a mentalităţii şi tradiţiei existente într-o colectivitate şcolară dată, a factorilor economici şi socio-culturali, eliminarea elementelor de formalism din activitatea diriginţilor şi a comisiilor O.Ş.P., pregătirea tineretului în perspectiva adaptării la schimbări şi a educaţiei permanente, utilizarea pe scară mai largă a cercurilor pe obiecte de învăţămînt şi pe domenii de activitate, armonizarea acţiunilor şi influenţelor şcolii, familiei şi mass-mediei sînt tot atîtea instrumente care — folosite calificat şi inspirat — oferă directorilor şansa unei activităţi eficiente de O.Ş.P., atît în plan social cît şi în plan individual.

4.8. Orientarea şi îndrumarea activităţii de cercetare ştiinţifică

Ştiinţa a devenit o dimensiune a vieţii omului contemporan, care propulsează societatea pe culmi încă nebănuite de cunoaştere, de progres şi civilizaţie. Este firesc, deci, ca în şcoală să i se acorde o atenţie specială, cu atît mai mult cu cît accesul la ştiinţă, la cunoaşterea umană în general nu este lipsit de dificultăţi. Copiii şi tinerii trebuie să fie iniţiaţi, introduşi în universul cunoaşterii.

Uneori procesul de învăţămînt este un proces de cunoaştere, care, în şcoala modernă tinde să se apropie tot mai mult de cercetarea ştiinţifică unde, prin

intermediul gîndirii, se pătrunde în esenţa obiectelor şi fenomenelor, sesizînd legăturile interne ale acestora, cauzele şi legile care le guvernează structura. Sarcina principală a cercetării ştiinţifice este de a explica realitatea înconjurătoare, fenomenele din natură, societate şi gîndire, cu un grad cît mai înalt de obiectivitate şi rigurozitate, dar şi de a dezvălui noi adevăruri şi de a folosi, în ultimă instanţă, descoperirile ştiinţifice în activitatea cotidiană a societăţii şi a fiecărui individ.

A face educaţie pentru ştiinţă înseamnă, practic, a conştientiza la elevi necesitatea cunoaşterii ştiinţifice, a-i înarma cu metodele ştiinţifice de descoperire a adevărurilor, de acţiune asupra mediului înconjurător, pentru a-l transforma în favoarea omului, spre binele lui.

Cultivarea la elevi a spiritului de observaţie, a curiozităţii ştiinţifice — concretizată în capacitatea de a-şi pune şi a pune întrebări —, a dorinţei de a verifica experimental adevărurile descoperite în timpul procesului de învăţare — el însuşi bazat pe experiment şi descoperire, pe cercetare —, formarea discernămîntului, a gîndirii abstracte şi a limbajului ştiinţific, se constituie în elemente definitorii ale şcolii de astăzi.

Şcoala românească de toate gradele dispune şi ea de condiţii deosebit de favorabile pentru realizarea unui învăţămînt ştiinţific, ca şi pentru participarea organizată a personalului didactic şi elevilor la activitatea de cercetare ştiinţifică.

Stimularea interesului pentru cercetarea ştiinţifică în şcoală este favorizată (şi cerută în acelaşi timp) de o seamă de factori (interiori sau exteriori şcolii), dintre care menţionăm: complexitatea activităţii instructiv-educative; caracterul experimental al multor discipline de studiu (fizică, chimie, biologie, discipline tehnologice etc.); perfecţionarea şi autoperfecţionarea continuă a educatorilor, care pun în faţa acestora exigenţe tot mai mari; participarea şcolii la viaţa cetăţii, la soluţionarea problemelor cu care se confruntă colectivitatea umană; pregătirea tineretului pentru viitor, cînd societatea se va baza tot mai mult pe ştiinţă şi pe activităţi de tip intelectual.

După opinia noastră, activitatea de cercetare ştiinţifică desfăşurată în şcoală cuprinde trei mari domenii, şi anume: învăţămîntul prin cercetare: cercetarea psihopedagogică şi cercetarea pe domenii ale ştiinţei şi interdisciplinară.

4.8.1. Învăţămîntul prin cercetare

Învăţămîntul prin cercetare, puţin folosit în momentul de faţă, se constituie ca o metodă modernă de predare-învăţare, în cadrul lui profesorii şi elevii ajungînd „cu adevărat într-o relaţie de parteneri, într-un stadiu comun de căutare şi de cercetare, în care fiecare are de învăţat de la celălalt, unul din punctul de vedere al materiei, celălalt din punct de vedere psihologic; profesorul pătrunde în permanenţă tot mai adînc în procesele de gîndire speciale ale elevilor de anumite vîrste şi, prin aceasta, găseşte mereu multe motive de încredere în capacitatea de gîndire proprie pe care o pretinde de la elevi“[1]

Spre deosebire de învăţămîntul de tip descriptiv, verbalist, în care predomină comunicarea orală şi în care întregul proces de predare-învăţare este stabilit de profesor, învăţămîntul prin cercetare le oferă posibilitatea elevilor — desigur, tot sub îndrumarea profesorului — să gîndească cu capul propriu, să caute singuri soluţii la problemele care constituie obiectul învăţării şi să ajungă la rezultat printr-o activitate de investigare proprie, care nu exclude erorile.

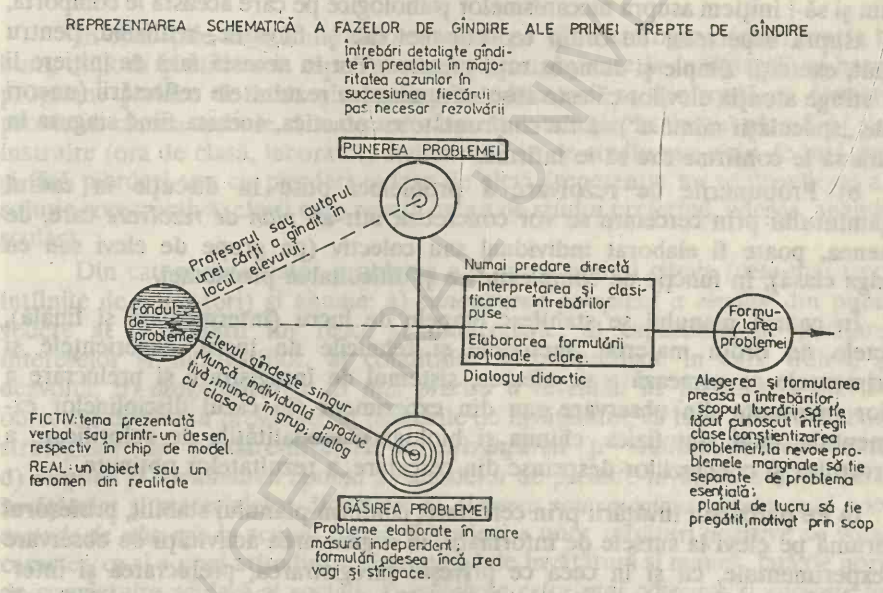
---

1 Fries, Eberhard; Rosenberger, Rudi, *Învăţămîntul prin cercetare* (traducere din limba germană), E.D.P., Bucureşti, 1973, p.16.

„Procedeul de învăţare prin cercetare necesită un profesor care să fie gata să-şi asume riscul incertitudinii, un profesor pentru care formarea gîndirii elevului şi orientarea lui spre modalităţi de gîndire specifice disciplinelor în cauză, precum şi elaborarea conţinuturilor operative ale gîndirii înseamnă mai mult decît succesul vizibil al unor reacţii stereotipe la examene (de exemplu, operaţiile de calcul executate mecanic, legile naturii redate pe dinafară); învăţămîntul acesta pretinde un elev care să fie gata să-şi pună la contribuţie toată puterea în vedere soluţionării unei probleme, care să simtă o reală plăcere în efectuarea de investigaţii şi cercetări şi care să vadă în „realizarea operei" (Kerschensteiner) cunoaşterea interioară a eforturilor şi a muncii sale.[1]

Eberhard Fries şi Rudi Rosenberger, în lucrarea citată, consideră că structura metodei de învăţare prin cercetare-dezvoltare cuprinde două trepte, şi anume: 1) treapta extragerii problemei, care cuprinde: fondul de probleme, găsirea problemei şi formularea problemei; 2) treapta rezolvării problemei, în care se includ: reflecţiile, planificarea, executarea şi discutarea. Ei descriu conţinutul fiecărei etape de lucru şi oferă exemple de aplicare practică a metodei la chimie, fizică şi matematică.

Întrucît reprezentarea schematică a fazelor de gîndire ale primei trepte (treapta „extragerii" problemei) ni se pare sugestivă pentru profesori, o reproducem şi în lucrarea noastră (v. p. 31 din lucrarea citată).



În ceea ce priveşte treapta a doua (a rezolvării problemelor), socotim necesar să facem cîteva consideraţii şi anume:

a) Elevii antrenaţi în procesul învăţămîntului prin cercetare vor fi avizaţi de profesorii lor că *reflectarea* asupra unor posibile rezolvări ale problemei nu se face la întîmplare, meditînd pur şi simplu. Potrivit lui Paul Popescu-Neveanu[2], reflecţia este o „formă superioară a activităţii intelectuale prin care aceasta se orientează

1 *op. cit*, p. 16, 17

2 Popescu Neveanu, Paul, *Dicţionar de psihologie*, Ed. Albatros, 1978, p. 608.

recurent asupra propriului conţinut de imagini şi concepte şi îndeosebi asupra modalităţii de lucru, cu tendinţa de a analiza critic, a desluşi natura propriilor cunoştinţe, a face noi legături, a verifica şi asigura validitatea terminologică şi coerenţa logică a propriei construcţii mintale".

În această acţiune, gîndirea trebuie deci orientată de la început spre domeniul în care se înscrie problema formulată şi (eventual) în domenii conexe. O dată stabilit domeniul de investigare mintală, elevii îşi vor fixa atenţia asupra acelor elemente care au legătură directă cu fenomenul (procesul etc.) studiat, încercînd să formuleze ipoteze, soluţii de rezolvare. Ei trebuie să înţeleagă de la început că în acest proces de căutare sînt posibile şi erori şi că acest lucru nu trebuie să-i descurajeze. O premisă falsă sau o ipoteză neconfirmată limitează domeniul de investigat sau, dimpotrivă, îl extinde, deschizînd cercetătorului-elev noi perspective.

Considerată de filosofie drept „esenţa relaţiei cognitive dintre subiect şi obiect"[1], reflectarea psihică, din punctul de vedere al epistemologiei „nu este un act instantaneu şi pasiv, ci un proces care include reconstruirea teoretică activă a trăsăturilor esenţiale ale obiectului cu ajutorul abstracţiilor, construirea de imagini şi modele ideale ale acestora"[2].

Iată, aşadar, că, înainte de a-i invita pe elevi la reflectare, se cuvine să-i avizăm şi să-i iniţiem asupra mecanismelor psihologice pe care aceasta le comportă, ca şi asupra aspectelor de ordin teoretic-metodic şi filosofic, realizînd, pentru început, exerciţii simple şi demonstraţii practice. Tot în această fază de iniţiere li se va atrage atenţia elevilor că este absolut necesar ca rezultatele reflectării (uneori simple „speculaţii mintale") să fie confruntate cu practica, aceasta fiind singura în măsură să le confirme sau să le infirme.

b) Propunerile de rezolvare a problemei puse în discuţie în cadrul învăţămîntului prin cercetare se vor concretiza într-un *plan de rezolvare* care, de asemenea, poate fi elaborat individual sau colectiv (pe grupe de elevi sau cu întreaga clasă), în funcţie de complexitatea şi dificultatea problemei.

În cadrul planului se stabilesc etapele de lucru (intermediară şi finală), aspectele de ordin material, metodele şi tehnicile de lucru, experienţele şi experimentele ce urmează a se efectua, sistemul de înregistrare şi prelucrare a datelor provenite din observare sau din experiment (în cazul disciplinelor experimentale, cum sînt fizica, chimia şi biologia), modalităţile de valorificare a observaţiilor şi concluziilor desprinse din cercetare, a rezultatelor obţinute.

c) Pe parcursul învăţării prin cercetare, conform planului stabilit, profesorul îi îndrumă pe elevi la sursele de informaţii, în organizarea activităţii de observare sau experimentale, cît şi în ceea ce priveşte înregistrarea, prelucrarea şi interpretarea datelor, fără a li se substitui însă şi fără a-i „tutela", aşa cum se întîmplă de obicei în cadrul lecţiilor de tip tradiţional.

Intervenţia profesorului se impune (în cadrul activităţii colective de învăţare prin cercetare) pentru a evita consumul mare de timp (cazul unor calcule greşite, de exemplu) şi, mai ales, pentru a-i ajuta să desprindă concluzii şi să facă generalizări.

---

1 *Dicţionar de filosofie*, Ed. Politică, Bucureşti, 1978, p. 585.

2 *op. cit.*

Prezența lui (cu ochiul critic, vigilent și cu sfatul) este necesară și pentru a preveni unele erori tehnice care se pot solda (în laboratoare și ateliere) cu accidente de muncă.

d) Dezbaterea în colectiv a soluțiilor găsite și analiza lor critică reprezintă alt domeniu în care profesorului îi revine un rol principal, deoarece elevii (în special cei din clasele mai mici) nu au dezvoltată capacitatea de teoretizare și de realizare a unor corelații între obiecte, fenomene, date experimentale, rezultate și concluzii parțiale. Această capacitate se formează și se dezvoltă prin exerciții sistematice, din ce în ce mai complexe, în cadrul activității comune a profesorilor și elevilor. Similar se pune problema și în cazul deprinderii de a „formaliza" soluțiile găsite, de a le transcrie în ecuații și formule (matematice, fizice, chimice etc.).

Deși mai pretențios și cu un consum mai mare de timp decît lecția tradițională, învățămîntul prin cercetare se constituie — în perspectiva participării cadrelor didactice și a tineretului școlar la activitatea de cercetare științifică — într-un domeniu deosebit de important, pe care profesorii sînt datori să-l abordeze cu mai mult curaj, iar cadrele de conducere să-l îndrume cu mai multă perseverență și competență.

4.8.2. Cercetarea psihopedagogică

În condițiile învățămîntului organizat pe clase eterogene (elevi foarte buni, buni, mijlocii și slabi sub aspectul rezultatelor obținute la învățătură) și bazat pe programe școlare de înalt nivel științific, educatorii se confruntă cu numeroase probleme cărora trebuie să le dea un răspuns, o soluție, în timpul planificat pentru instruire (ora de clasă, laborator, atelier etc., an de studiu sau ciclu de învățămînt) și fără pierderi sau cu pierderi reduse de elevi (repetența nu se dovedește a fi o soluție constructivă, elevii care repetă un an de studiu preferînd, adesea, abandonul școlar).

Din categoria acestor probleme am putea aminti cîteva (cele mai frecvent întîlnite de educatori) și anume: a) *cunoașterea complexă a elevilor* din punct de vedere al dezvoltării lor fizice și intelectuale, al capacității de învățare, al intereselor și motivațiilor, al condițiilor social-familiale în care trăiesc și se dezvoltă; b) *diagnosticarea cît mai precisă a nivelului de pregătire* a elevilor la obiectele de studiu prevăzute în planurile de învățămînt, ca bază pentru elaborarea strategiilor de predare-învățare; c) *diferențierea și individualizarea* instruirii; d) *alegerea și combinarea optimă* a metodelor de predare-învățare, a mijloacelor de învățămînt și materialelor didactice; e) *alegerea sau imaginarea celor mai potrivite metode de educație* în scopul formării la elevi a unor trăsături pozitive de voință și caracter, ca și a unei atitudini înaintate față de învățătură și muncă, față de normele de conviețuire școlară și socială; f) *stabilirea celor mai obiective și eficiente forme, tehnici și instrumente de evaluare* a programelor instructiv-educative și a rezultatelor obținute de elevi în procesul formării lor multilaterale; g) *alcătuirea optimă a orarelor școlare,* în condițiile unor școli aglomerate și ale practicii în producție; h) *modalitățile cele mai eficiente de lucru cu elevii dotați* sau cu cei care întîmpină dificultăți la învățătură; i) *elaborarea unor forme și metode eficiente de orientare școlară și profesională, de stimulare a creativității* individuale și de grup, de *creștere a randamentului școlar* ș.a. Șirul acestor exemple ar putea, desigur, continua și el va fi continuat, fără îndoială, de educatorii înșiși și de directorii de școli.

După opinia lui George Văideanu, „principalele probleme care se pun educatorilor-cercetători sînt: cea a identificării şi definirii întrebării căreia i se caută un răspuns pe baza unei documentări temeinice, cea a utilizării unei metodologii adecvate care să conducă la explicaţii, la interpretări şi la soluţii valabile"*.

Prin exemplele respective am dorit doar să atragem atenţia că, în momentul de faţă, cercetarea psihopedagogică desfăşurată în grădiniţe, şcoli şi licee, are un cîmp de acţiune foarte larg la care putem adăuga un altul, şi anume domeniul conducerii unităţilor de învăţămînt de diferite grade.

Cerinţele ce decurg din modernizarea şi perfecţionarea necontenită a învăţămîntului din creşterea calităţii şi eficienţa lui pe multiple planuri (economic, pedagogic şi social) obligă la o reconsiderare a statutului educatorului din învăţămînt, în sensul că el trebuie să fie un om tot mai complex (ca pregătire şi activitate), un cercetător competent şi un realizator pasionat.

Revine ca o sarcină deosebită a directorilor şi organelor colective de conducere din şcoli, selecţionarea problemelor prioritare la care cercetarea psihopedagogică urmează să dea un răspuns calificat, o explicaţie ştiinţifică şi soluţii practice de rezolvare (pentru că, de fapt, rostul cercetării psihopedagogice este tocmai acela de a explica şi ameliora fenomenele şi procesele care au loc în activitatea instructiv-educativă, de a-i ajuta pe educatori — educatoare, învăţători, profesori, cadre de conducere — să-şi fundamenteze ştiinţific deciziile, demersurile întreprinse pentru atingerea obiectivelor stabilite).

Stabilirea acestor probleme se poate face numai pe baza unei temeinice cunoaşteri a realităţilor şcolii (elevi, profesori, specialişti din producţie şi maiştri-instructori, personal auxiliar, condiţii materiale, rezultate obţinute etc.) şi cu deosebire a factorilor de influenţă negativă, a cauzelor care determină rezultate nesatisfăcătoare, stagnări şi chiar regrese în activitatea instructiv-educativă.

Pasul următor constă în *alcătuirea colectivelor de cercetare*, în raport de temă şi opţiune, solicitînd, după caz, şi colaborarea unor specialişti din învăţămîntul superior sau din cercetare, ori profesori de la alte şcoli interesaţi în problemele abordate. Fiecare colectiv va avea un *responsabil (coordonator)* de temă, numit din rîndul celor mai buni membri ai colectivelor, cu experienţă în domeniul cercetării şi cu activitate ştiinţifică şi profesională, dar şi bun organizator, capabil să coordoneze activitatea unor cadre didactice cu personalităţi diferite.

Pentru a evita improvizaţia şi mersul de la sine, activitatea de cercetare va fi concretizată într-un *plan anual* aprobat de colectivul de conducere al unităţii. El va cuprinde obligatoriu: temele de cercetare, colectivele de realizare, termenul final şi termenele intermediare (pentru cercetarea bibliografică, realizarea experimentelor, prelucrarea şi interpretarea datelor, evaluări parţiale, formularea concluziilor etc.), modalităţi de valorificare.

Desfăşurarea cercetării psihopedagogice va avea şanse de reuşită numai dacă cei antrenaţi în acest proces sînt abilitaţi în metodologia cercetării ştiinţifice.

Şi în legătură cu metodologia cercetării ştiinţifice psihopedagogice s-au publicat în ţara noastră suficiente lucrări şi s-au organizat numeroase activităţi de iniţiere sub forma unor instructaje, sesiuni de comunicări şi referate, cursuri de perfecţionare, schimburi de experienţă ş.a.**

---

* Văideanu George (coord.), *Pedagogie, ghid pentru profesori*, Universitatea Al. I. Cuza, Facultatea de Istorie-Filosofie, Iaşi, 1986, vol. I, p. 46.

** Lucrarea lui D. Muster, *Metodologia cercetării în educaţie si învăţămînt*, apărută la Editura Litera, în 1985, cuprinde nu mai puţin de 100 de referinţe bibliografice.

Cîteva probleme le vom înfăţişa însă cititorilor şi în lucrarea noastră, ca o primă orientare în activitatea practică şi ca premisă pentru un studiu individual mai complex şi mai sistematic.

Potrivit opiniei lui Lazăr Vlăsceanu[1], „metodologia este logica procedeelor ştiinţifice fundamentale de selectare şi prelucrare a datelor şi de construire de modele teoretice". Metodologia pedagogică are trei dimensiuni, legate între ele.

Prima dimensiune este teoretică şi constă în sinteza propoziţiilor teoretice de bază într-un model specific de abordare pentru a direcţiona viitoarele cercetări. A doua dimensiune a metodologiei este tehnica-metodică, constînd în metodele şi tehnicile de cercetare, precum şi în ansamblul normelor concrete care îndrumă utilizarea acestora în activitatea de cercetare empirică... A treia dimensiune a metodologiei pedagogice este cea empirică, semnificînd modul de cuprindere a realităţii, investigate în ceea ce numim în mod curent experienţa de cercetare".

În practica şcolară concretă, predomină cercetările pedagogice empirice, cu caracter tehnico-metodic, orientate spre ameliorarea strategiilor didactice şi educative, avînd ca finalitate creşterea calităţii şi eficienţei actelor instructiv-educative centrate pe obţinerea unor performanţe superioare, la nivelul capacităţilor individuale maxime a fiecărui elev.

Deşi teoria pedagogică, în stadiul ei actual de dezvoltare, oferă descrieri şi explicaţii ale fenomenelor şi proceselor educaţionale, precum şi căi de acţiune eficientă la îndemîna educatorilor, în activitatea de zi cu zi apar probleme şi aspecte noi, care nu pot fi totdeauna abordate şi soluţionate prin aplicarea soluţiilor oferite de teoriile pedagogice cunoscute.

Aşa cum subliniază, pe bună dreptate, Lazăr Vlăsceanu, „Sistemul sau procesul de învăţămînt manifestă în organizarea şi funcţionarea sa unele dificultăţi sau necesităţi de soluţionare, contradicţii sau disfuncţionalităţi. Experienţa pedagogică evidenţiază existenţa unor căi alternative de dirijare mai eficientă a proceselor de învăţare sau de înlăturare a unor dificultăţi organizatorice. A formula o problemă pentru cercetare înseamnă a sesiza apariţia unor astfel de situaţii, a identifica dificultăţile reale şi a conştientiza consecinţele şi modurile de manifestare. Problema unei cercetări se referă tocmai la decalajul sau contradicţia dintre modul existent şi cel posibil, dintre normă şi realitate"[2].

Din punct de vedere practic, *etapele* unei cercetări pedagogice se referă la:

1. Formularea problemei de cercetare şi, legat de ea, a ipotezelor.

2. Investigarea realităţilor educaţionale care constituie obiectul cercetării psihopedagogice. În cadrul acestei etape se precizează: eşantioanele investigate (care pot fi unice, paralele sau alternative), metodele de investigaţie (metoda istorică, metoda comparativă, metoda hermeneutică, metoda dialectică sau filosofică, metoda observaţiei, experimentul pedagogic, metoda convorbirii, testul, metoda studierii documentelor şcolare[3]) şi instrumentele de lucru (necesare pentru culegerea şi prelucrarea datelor rezultate din investigarea fenomenelor şi proceselor studiate).

---

1 Vlăsceanu Lazăr, *Metodologia cercetării pedagogice,* în: Probleme fundamentale ale pedagogiei, EDP, Bucureşti, 1982, p. 166—168.

2 Vlăsceanu Lazăr, *Componentele si structura unei cercetări pedagogice,* în: Curs de pedagogie, Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Istorie-Filosofie, Bucureşti, 1988, p. 359, 360.

3 Văideanu George, *Metode de cercetare,* în: Pedagogie, ghid pentru profesori, Universitatea Al. I. Cuza, Iaşi, Facultatea de Istorie-Filosofie, 1986, p. 52.

3. Interpretarea rezultatelor şi formularea de concluzii şi propuneri.

4. Implementarea rezultatelor în activitatea practică curentă, după dezbaterea lor prealabilă (în şcoală, în cadrul activităţilor metodico-ştiinţifice organizate la nivelul localităţilor sau la nivelul judeţului, în presa de specialitate etc.) şi validarea de către inspectoratele şcolare, cu avizul Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei.

Consideraţii de detaliu în legătură cu aceste etape, ca şi descrierea fiecăruia din elementele lor componente sînt făcute în lucrările citate.

4.8.3. Cercetarea pe domenii ale ştiinţei şi interdisciplinară

Stadiul actual al dezvoltării şcolii româneşti contemporane, gradul de înzestrare a laboratoarelor şi atelierelor şcoală (îndeosebi la licee), creează condiţii deosebit de favorabile pentru desfăşurarea cercetării ştiinţifice la toate obiectele de studiu şi cu deosebire la cele experimentale, cum sînt: matematica, fizica, chimia, biologia şi disciplinele de specialitate legate de formarea profesională a viitorilor absolvenţi.

Cercetarea ştiinţifică şcolară este favorizată şi de sistemul de conlucrare a liceelor cu institute de învăţămînt superior şi de cercetare.

Individuală sau colectivă (la nivel de catedră sau de comisie metodică), realizată în şcoală sau în colaborare cu întreprinderi şi institute de învăţămînt superior sau de cercetare, activitatea de investigare ştiinţifică a unor probleme de producţie ori economico-sociale îşi extinde treptat aria de cuprindere. Alături de profesori şi specialişti din producţie şi cercetare apar tot mai frecvent elevii care, adesea, formulează ei înşişi probleme de studiu şi le găsesc soluţii originale, multe din ele brevetabile.

Curentul de interes manifestat de profesori şi elevi faţă de cercetarea diferitelor probleme şi domenii ale ştiinţei trebuie să atragă atenţia cadrelor de conducere din unităţile de învăţămînt cărora le revine sarcina de a orienta, îndruma şi sprijini personalul didactic şi elevii în demersurile lor ştiinţifice.

De la cercetarea aplicativă vizînd soluţionarea unor probleme stringente ale întreprinderilor cu care colaborează şcolile ori perfecţionarea mijloacelor de învăţămînt şi materialelor didactice (care devin tot mai complexe) pînă la abordarea unor cercetări fundamentale, directorii de licee şi şcoli pot potenţa capacităţile creatoare ale colectivelor pe care le conduc, stimulînd interesele pentru investigaţia ştiinţifică la un număr cît mai mare de profesori şi elevi.

Şi în acest domeniu s-a creat deja o tradiţie, mulţi profesori (de liceu mai ales) colaborînd cu echipe de specialişti din institutele de învăţămînt superior şi de cercetare ori cu cele din întreprinderi, însă numărul lor este încă redus în comparaţie cu efectivele existente în învăţămîntul preuniversitar şi cu numărul mare de profesori care au gradele didactice I şi II.

Orientarea activităţii de cercetare asupra obiectivelor prioritare ale diferitelor domenii ale ştiinţei şi ale învăţămîntului se constituie ca o condiţie principală a mobilizării potenţialului creator existent în fiecare unitate de învăţămînt şi educaţie.

La fel de important este şi climatul din şcoală, organele colective de conducere şi directorii îndeosebi avînd obligaţia să stimuleze discuţiile libere în legătură cu problemele prioritare ale cercetării ştiinţifice, dezbaterile organizate, schimburile de idei cu specialişti din învăţămîntul superior şi din cercetare. De

asemenea, se impune folosirea cu tact a criticii cînd este vorba de profesorii creativi (mai sensibili la critică decît colegii lor), precum şi încurajarea celor care se decid să cerceteze probleme mai complexe şi mai dificile, îşi asumă riscul de a inova în domenii mai puţin cercetate sau în care cercetările n-au adus la lumină lucruri noi.

Accesul la sursele de informare, la documente este şi el un atribut important al organelor colective de conducere din şcoli şi licee. Uneori, colectivele de cercetare bat pasul pe loc sau se străduiesc să descopere ceea ce s-a descoperit de multă vreme, tocmai pentru că nu dispun de informaţia necesară. Sugerăm, în acest scop, să se organizeze activitatea de documentare pe problematica planului de cercetare aprobat de colectivul de conducere, nominalizînd sursele de informare (instituţii, publicaţii etc.), persoanele care le obţin, informaţia necesară şi termenele de realizare a documentării. Direcţiorii şi responsabilii colectivelor de cercetare nu vor aproba organizarea unor experimente (de regulă costisitoare sau implicînd un consum mare de timp), pînă nu se vor convinge că se cunoaşte cît mai exact cu putinţă stadiul atins de cercetarea naţională şi mondială în domeniul investigat.

În ceea ce priveşte cercetările *interdisciplinare,* aplicabile cu succes în toate domeniile ştiinţei (deci şi în ştiinţele educaţiei), acestea vor fi promovate numai după ce există certitudinea că cei care le realizează au înţeles corect scopul interdisciplinarităţii în ştiinţă.

„Interdisciplinaritatea se impune ca o temă a epocii" afirmă cu îndreptăţire George Gusdorf, în lucrarea sa intitulată „Trecut, prezent şi viitor în cercetarea interdisciplinară"[1].

„Cunoaşterea interdisciplinară — susţine el — trebuie să fie o logică a descoperirii, o deschidere reciprocă a comunicării între domeniile cunoaşterii...", deci nu o juxtapunere de domenii, fiecare căutînd (unilateral şi egoist) soluţii la probleme complexe, incompatibil cu abordarea interdisciplinară (sau chiar pluridisciplinară). „Numitorul comun" al cercetărilor din diferite domenii ale ştiinţei subsumate unei probleme unice reprezintă esenţa interdisciplinarităţii în cercetare, care nu poate fi realizată cu succes în afara viziunii sistemice, integratorii asupra domeniului sau problemei care constituie obiectul investigaţiei ştiinţifice.

Făcînd o comparaţie cu „abordarea disciplinară" care este, „înainte de toate, un act de ştiinţă vizînd constituirea ramurilor ştiinţifice separate, autonome, cu capacitatea de a dezvolta o cunoaştere a unui domeniu dat al realului independent de rezultatele obţinute în alte ramuri", S. H. Smirnov afirmă că „Abordarea interdisciplinară, dimpotrivă, consistă înainte de toate în schimbul reciproc de rezultate ştiinţifice şi în dezvoltarea mutuală a diverselor discipline, inclusiv a noilor discipline care se nasc din însuşi acest schimb"[2].

„Vechea pedagogie — scria A. Binet — la vremea sa — era prea generalizatoare, vagă, moralizatoare, verbală..." deşi ea „a avut viziunea directă a problemelor de rezolvat, a cunoscut viaţa şcolii şi nu s-a înşelat insistînd asupra aspectelor care ne interesează cel mai mult în educaţie. De la ea trebuie să păstrăm orientarea şi gustul pentru problemele reale. Pe de altă parte, metodele moderne

---

1 Gusdorf, George, *Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire,* în: Interdisciplinarité et sciences humaines, vol. I, UNESCO, 1983, p. 31—50.

2 Smirnov, S. H., *L'aproche interdisciplinaire dans la Science d'aujourdhui: fondaments ontologique et epistémologiques, formes et fonctions,* în: Interdisciplinarité et sciences humaines, vol. I, UNESCO, 1983, p. 53—67.

ale pedagogiei sînt teste, experimente seci, înguste, parţiale, adesea inutile, imaginate de oamenii laboratorului care nu cunosc şcoala şi viaţa... Dar ele sînt experienţa, controlul, precizia, adevărul"[1].

Pedagogia, ca ştiinţă a acţiunii de formare şi modelare a noului profil uman, se bazează şi pe rezultatele celorlalte ştiinţe care au ca obiect de studiu omul (psihologia, sociologia, antropologia, filosofia, medicina etc.), integrînd aceste rezultate după obiectul şi obiectivele ei specifice ce vizează educarea multilaterală a fiinţei umane, integrarea ei socială şi continua adaptare.

Privită astfel, pedagogia ne apare ca o ştiinţă „de intersecţie şi convergenţă a totalităţii aspectelor şi punctelor de vedere din ştiinţele sociale. Ea priveşte un om cu adevărat integral. În existenţa sa complexă, ca şi mai ales, în devenirea lui conştientă"[2].

Jean Piaget, a cărui operă este un exemplu de gîndire interdisciplinară, consideră că drumul de la diferenţiere la integrare în ştiinţă parcurge trei nivele, şi anume: a) nivelul *multidisciplinar,* cînd soluţia unei probleme dintr-un domeniu al cunoaşterii presupune informaţii din alte domenii, fără ca acest „împrumut" să conducă la îmbogăţirea disciplinei respective; b) nivelul *interdisciplinar,* care conduce la interacţiuni autentice, la schimb reciproc de informaţii şi la îmbogăţirea disciplinelor între care se realizează schimbul; nivelul *transdisciplinar,* unde interacţiunile se realizează în interiorul unui „sistem total", fără frontiere între discipline.

Aşa cum afirmă profesorul George Văideanu în lucrarea citată, pedagogia românească a lansat apelul la interdisciplinaritate încă din anul 1970, în cadrul unui colocviu (cu participare internaţională) organizat în ţara noastră. Tezele pentru care milita atunci şi pe care le susţine şi astăzi profesorul Văideanu sînt: a) „promovarea spiritului interdisciplinar prin lărgirea frontului de colaborare între pedagogie şi alte ştiinţe şi prin integrarea efortului interdisciplinar în lumina finalităţilor învăţămîntului; b) extinderea interdisciplinarităţii în toate etapele parcurse de cercetare, de la proiectare pînă la verificare prin aplicarea în practica şcolară..."[3].

Lăsăm în seama cititorilor continuarea investigaţiilor pentru precizarea conceptuală a cercetării interdisciplinare, ca şi pentru alegerea domeniilor şi problemelor ce urmează a fi abordate interdisciplinar, în raport de potenţialul uman al şcolilor şi de cerinţele unităţilor de producţie şi de cercetare cu care ele colaborează.

Cert este că, în zilele noastre, şcoala de toate gradele este solicitată tot mai mult să participe la soluţionarea problemelor cu care se confruntă colectivitatea umană, să se implice cu potenţialul ei uman şi material în cercetarea acelor probleme care se desprind ca priorităţi atît pentru creşterea calităţii şi eficienţei învăţămîntului, cît şi pentru dezvoltarea economico-socială a ţării în general.

Fără îndoială, aspectele de ordin procedural (convenţii, contracte) şi economico-financiar urmează a fi stabilite cu beneficiarii cercetării, în spiritul reglementărilor în vigoare.

---

1 Binet, Alfred, *Les idées modernes sur les enfants,* Paris, Flammarion, 1909, p. 341.

2 Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale si aplicative în domeniul educaţiei,* În: Revista de pedagogie, nr. 2, 1966.

3 Văideanu George, *op. cit.*, p. 41.

4.9. Conducerea activităţii de perfecţionare a pregătirii personalului didactic

4.9.1. Perfecţionarea — o problemă mereu actuală pentru educatori

Învăţământul — după cum se ştie — este unul dintre domeniile cele mai mobile ale activităţii omeneşti, deoarece el trebuie să răspundă unor cerinţe sociale aflate într-o continuă schimbare şi transformare.

Or, *principalul factor de schimbare în domeniul învăţământului continuă să rămînă tot educatorul*, cu toate că noile tehnici de predare-învăţare (audio şi video, calculatoarele electronice etc.) pătrund tot mai adînc în intimitatea procesului de instruire şi educare a copiilor, tineretului şi adulţilor.

Studii recente, efectuate de prestigioase organisme internaţionale, relevă că „Profesorul zilelor noastre şi al secolului următor trebuie să posede:

— un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate;

— o perfectă stăpînire a pedagogiei;

— o amplă deschidere asupra lumii culturale şi sociale;

— solide calităţi morale;

— dorinţa de a se înscrie într-un modul de educaţie permanentă pentru a-şi perfecţiona cunoştinţele".[1]

Educatorii trebuie să se menţină, deci, mereu în actualitate, să asigure promovarea curajoasă a noului. Această cerinţă este determinată de o seamă de *factori*, dintre care îi menţionăm doar pe cei mai importanţi:

a) dezvoltarea economico-socială a ţării, în raport de care şcoala îşi reconsideră, periodic, obiectivele şi programele;

b) schimbările (uneori revoluţionare) care au loc în lumea muncii şi în cea a profesiilor, cu implicaţii pregnante în conţinutul programelor şcolare (deci şi în pregătirea personalului didactic);

c) noile achiziţii din domeniul ştiinţelor, al cunoaşterii umane, în general;

d) progresele înregistrate în ştiinţele educaţiei, în teoriile învăţării mai ales;

e) creşterea duratei învăţământului obligatoriu;

f) eterogenitatea colectivelor de elevi şi diminuarea ponderii educaţiei în familie;

g) creşterea exigenţelor societăţii faţă de şcoală.

Toţi aceşti factori îşi pun amprenta şi asupra structurii pregătirii personalului didactic, care nu se poate reduce (cum se înţelege şi cum se acceptă adesea în practică) la dimensiunea profesională (şi aceasta înţeleasă de multe ori ca pregătire de specialitate).

Pregătirea educatorilor, în general, şi a profesorilor îndeosebi, trebuie să fie una complexă, multilaterală, pluridimensională, incluzînd pregătirea culturală, de specialitate, metodică, psihopedagogică, sociologică, medicală, în domeniul informaticii, fără a avea pretenţia de a fi epuizat toate dimensiunile pregătirii educatorului contemporan.

---

1 *Perfecţionarea profesorilor* (Institutul UNESCO pentru Educaţie, Hamburg, 11—14 octombrie 1988); *Sursa:* Perfecţionarea personalului didactic de toate gradele, sinteză documentară, Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţămînt, decembrie 1988.

Pregătirea culturală este o dimensiune absolut necesară a pregătirii personalului didactic. Se ştie că printre obiectivele fundamentale ale şcolii contemporane figurează şi formarea unor personalităţi complexe, creatoare, cu un larg orizont de cultură şi cunoaştere, dar şi cu o mare capacitate de adaptare la schimbări. Or, aceste obiective se realizează printr-un sistem de activităţi şcolare şi extraşcolare, în cadrul tuturor obiectelor de studiu, ca şi prin activităţi speciale, cum sînt: orele de dirigenţie, vizitele şi excursiile, activităţile cultural-artistice şi sportive ş.a.

În acelaşi timp, nu trebuie scăpat din vedere faptul că o cultură generală adecvată le asigură profesorilor de diferite specialităţi posibilitatea de a face conexiuni între disciplina predată şi disciplinele înrudite, de a include în predare noţiuni de istoria ştiinţei care trezesc interesul elevilor pentru obiectul de studiu respectiv şi le dezvoltă setea de cunoaştere, dorinţa de a contribui ei înşişi la dezvoltarea tezaurului de valori materiale şi spirituale adunat cu trudă de înaintaşi. Educatorii se vor apropia astfel mai mult de înţelegerea raportului dialectic dintre cultura generală şi cea profesională, vor înţelege că pregătirea de tip meşteşugăresc, artizanal, a forţei de muncă, nu mai este de conceput în condiţiile noilor tehnologii de fabricaţie, ale mecanizării, automatizării şi cibernetizării producţiei, în condiţiile noilor achiziţii ale cunoaşterii în toate domeniile şi tendinţei tot mai accentuate de integrare a ştiinţelor şi de abordare pluridisciplinară, interdisciplinară şi transdisciplinară a problemelor cu care se confruntă omul contemporan.

E necesar, de aceea, ca, pe tot parcursul şcolarităţii, profesorii şi specialiştii din producţie care se ocupă de formarea profesională a elevilor să asigure o îmbinare armonioasă între cultura generală şi cea profesională, deoarece cultura generală îi oferă celei profesionale cadrul indispensabil construirii şi dezvoltării sale, iar cultura profesională asigură finalizarea celei dintîi, dinamismul unei evoluţii în raport de condiţiile vieţii sociale.

Pregătirea culturală a educatorilor le uşurează acestora şi dialogul de conlucrare cu elevii, care îşi pun şi pun probleme ce depăşesc domeniul îngust al unei discipline de studiu. Să nu uităm că aproape toţi profesorii sînt şi diriginţi, calitate în care ei sînt solicitaţi să dea răspuns unor probleme complexe şi adesea dificile, pe care le vor putea soluţiona mai uşor avînd un nivel de cultură mai înalt.

Ne-am referit mai pe larg la această problemă în unele din lucrările noastre anterioare; * socotim, în continuare, că educatorii înşişi simt nevoia de a-şi lărgi necontenit nivelul de cultură şi cunoaştere, ca o condiţie de bază pentru exercitarea profesiei de educator în condiţii de eficienţă, dar şi de satisfacţii personale.

În ceea ce priveşte pregătirea *pedagogică şi psihologică,* aceasta este indispensabilă tuturor educatorilor din învăţămînt, ea putînd fi comparată cu tehnologia oricărei meserii fără de care meseriaşul ignorant ar bîjbîi, ar pierde mult timp ca să descopere lucruri deja ştiute şi consemnate în tehnologia profesiei sale şi, bineînţeles, oricîtă experienţă şi intuiţie ar avea, nu ar reuşi să se ridice la nivelul de calitate şi eficienţă atins de cei care stăpînesc la perfecţie noile tehnologii moderne din domeniul lor de activitate.

Facem această subliniere pentru că, în practică, întîlnim fie mulţi sceptici, fie mulţi aroganţi. Cei dintîi sînt speriaţi pur şi simplu de teoriile pedagogice şi psihologice pentru că nu le-au studiat cu seriozitate la vremea respectivă, iar acum

---

* A se vedea: J i n g a I o a n, *Dimensiunea culturală a educatorului.* În Educaţia ca investiţie în om, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981, precum şi capitolul III, intitulat „Calitatea educatorilor" din lucrarea „Educaţia în perspectiva unei noi calităţi", apărută în aceeaşi editură, în anul 1987.

le vine greu să le înţeleagă, în timp ce „aroganţii", de cele mai multe ori stăpîni pe cunoştinţele de specialitate, consideră că învăţarea unor tehnologii de instruire modernă echivalează practic cu pierderea de timp, deşi, atunci cînd sînt analizaţi la detaliu, se constată că la elevii acestor profesori eşecul şcolar e mai frecvent decît la colegii lor, profesorii care acordă atenţia cuvenită perfecţionării lor psihopedagogice.

Cunoscînd mecanismele psihologice ale învăţării şi teoriile consacrate acestui domeniu, educatorii vor izbuti mai uşor să accesibilizeze conţinutul care se cere predat unei mase eterogene de elevi pentru care aceleaşi mesaje au un ecou diferit la diferiţi elevi şi produc un răspuns diferit la stimulul primit de la profesor. Acesta va fi în măsură să realizeze, în clasele la care predă, mult discutata diferenţiere şi individualizare a instruirii, luînd în considerare nu doar nivelul de pregătire al elevilor la un moment dat, ci şi capacitatea şi ritmul lor de învăţare.

Trăsăturile de personalitate ale elevilor — cunoscute ştiinţific — îl vor ajuta pe profesor să-i motiveze pe aceştia pentru învăţătură şi să organizeze activitatea de întrajutorare. El va şti, de asemenea, să se bazeze în activitatea educativă pe trăsăturile de caracter pozitive, spre a le estompa pe cele negative ş.a.m.d.

Modelul învăţării eficiente sau alte modele similare le vor dezvălui educatorilor metode, procedee şi tehnici relativ simple de realizare cu succes a obiectivelor instruirii cu performanţe maximale în raport cu capacitatea de învăţare a fiecărui elev.

Pledăm, deci, pentru organizarea sistematică a unor activităţi de informare a educatorilor asupra noutăţilor care apar ca urmare a cercetărilor psihopedagogice, precum şi a unor experimente care să implice aceste noi achiziţii ştiinţifice, urmînd ca, odată validate de practica şcolară, ele să fie încorporate de tot personalul didactic în activitatea curentă.

O *cultură sociologică* minimală le este necesară educatorilor, deoarece educaţia şi instrucţia se realizează în colectiv, şi ca atare, ei sînt datori să cunoască caracteristicile microgrupurilor (clasa de elevi fiind, de exemplu, un asemenea microgrup), cum se structurează relaţiile interpersonale, cum se aleg liderii (formali şi informali), cum se formează opinia etc.

Pregătirea medicală (anatomofiziologică şi de igienă şcolară, îndeosebi) se impune pentru a cunoaşte posibilităţile şi limitele organismului elevilor la diferite vîrste, cerinţele de igienă a muncii intelectuale, noţiuni elementare de ergonomie şcolară etc.

Avînd cunoştinţe în acest domeniu, educatorii vor şti să-i solicite pe elevi raţional, să-i înveţe să-şi dozeze eforturile, să aibă o ţinută corectă în bancă, un iluminat adecvat în timpul lecturii, să alterneze munca intelectuală cu cea fizică, să se odihnească activ şi multe altele — neglijate adesea de educatori din neştiinţă —, care asigură acea „mens sana in corpore sano".

La rîndul lor, cadrele de conducere vor fi în măsură să realizeze orare şcolare optime, ţinînd seama în mai mare măsură de curba de efort zilnică a elevilor de diferite vîrste.

Am lăsat la sfîrşit *pregătirea de specialitate şi metodică* nu pentru că ar fi mai puţin importantă (dimpotrivă, în configuraţia pregătirii şi personalităţii educatorilor din învăţămînt ea ocupă un loc hotărîtor), ci pentru că asupra ei nu există prea multe controverse.

Sînt însă şi aici de făcut unele observaţii. Deşi ritmul de apariţie şi de perimare a cunoştinţelor este tot mai alert în ultimele decenii, iar programele şcolare nu sînt (şi nu pot fi) suficient de flexibile pentru a reflecta operativ

schimbările din domeniul cunoaşterii umane, informarea personalului didactic se face încă la întîmplare, e lăsată adesea la iniţiativa personală a fiecăruia.

Sînt şi profesori care, deşi studiază în domeniul specialităţii lor, încorporează în lecţii noile achiziţii ale ştiinţei. Se face simţită aici ceea ce am putea numi „teama de nou", „teama de schimbare", „teama de a nu greşi" dacă profesorul ar nesocoti buchea cărţii (avem în vedere programele şi manualele şcolare), de a nu li se reproşa „ceva" de directori sau de inspectori.

Cel mai frecvent aspect negativ întîlnit însă în practica şcolară curentă este acela al *minimalizării metodicii predării* în activitatea instructiv-educativă.

S-a creat impresia falsă (din păcate cu o arie mare de răspîndire) că „a fi bun profesor" e totuna cu „a fi bun specialist".

Nu e mai puţin adevărat că mulţi profesori pregătiţi temeinic la specialitate sînt şi buni metodişti. Ei practică însă o pedagogie a bunului simţ şi nu obţin aceleaşi rezultate cu toţi elevii, ci numai cu unii dintre ei, pentru că nu stăpînesc un arsenal metodic suficient de bogat care să le permită o accesibilizare a conţinutului de predat şi la nivelul elevilor mai puţin dotaţi sau mai puţin motivaţi pentru învăţarea anumitor obiecte.

Această necorelare a pregătirii de specialitate cu cea metodică conduce de cele mai multe ori la situaţii aparent paradoxale şi la adevărate crize de autoritate ale profesorilor cotaţi ca buni (şi buni în realitate ca specialişti), dar ai căror elevi rămîn totuşi în urmă la învăţătură.

Metodica specialităţii (puţin, prea puţin studiată şi în facultăţi, şi în liceele pedagogice, şi la cursurile de perfecţionare) are şi va avea în continuare un rol de seamă în asigurarea succesului tuturor elevilor la învăţătură. Este timpul să se înţeleagă clar (de la educatoarea de la grădiniţă pînă la profesorul universitar) că a fi educator în învăţămînt nu e suficient să fii tu însuţi bine pregătit la o specialitate anume (aceşti specialişti pot lucra foarte bine în cercetare sau în producţie), ci să ai şi o pregătire metodică adecvată, o cultură pluridimensională, aşa cum am încercat să o schiţăm mai sus şi căreia i s-ar putea adăuga nenumărate alte elemente (cultura informatică — pentru că elevii noştri de azi vor trăi şi vor munci mîine, într-o lume complet informatizată —, cultura ecologică — pentru că tot educatorii din învăţămînt sînt cei care trebuie să-i formeze pe tineri în spiritul respectului şi protejării mediului nostru natural; şirul exemplelor ar putea continua).

4.9.2. Orientări şi tendinţe înregistrate în lume

Dacă în ceea ce priveşte necesitatea perfecţionării pregătirii personalului didactic opiniile „pro" sînt quasi unanime, în legătură cu modalităţile practice de realizare există o *diversitate de păreri şi de moduri de acţiune.*

În unele ţări, perfecţionarea este obligatorie, în timp ce în altele ea este facultativă.

Perfecţionarea se realizează atît de către instituţiile de învăţămînt, cît şi de instituţii specializate, de societăţi ştiinţifice sau de asociaţii profesionale ale cadrelor didactice.

Formele adoptate, durata stagiilor şi periodicitatea sînt, de asemenea, foarte diferite de la o ţară la alta.

Deosebiri se înregistrează şi în ceea ce priveşte obiectivele şi conţinutul programelor de perfecţionare.

Din analiza sistemelor de perfecţionare existente în alte ţări ale lumii şi a dezbaterilor purtate, sub egida unor forumuri internaţionale, se desprind unele concluzii şi în legătură cu *tendinţele* înregistrate în domeniul perfecţionării.

Dintre acestea menţionăm: integrarea formării şi perfecţionării într-un sistem unitar; găsirea unor factori de stimulare a interesului profesorilor faţă de propria lor perfecţionare; transformarea educaţiei permanente din deziderat în realitate; implicarea profesorilor în mai mare măsură în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele şi cursurile de perfecţionare; deplasarea centrului de greutate pe acţiunile de perfecţionare realizate la nivelul şcolilor; găsirea unor metode inovatoare de perfecţionare a profesorilor (prin abordarea unor probleme, cum sînt: educaţia pentru protecţia mediului înconjurător, educaţia sanitară, tehnologia calculatoarelor şi informaţiei, rezolvarea problemelor globale ale lumii contemporane ş.a.); creşterea duratei perfecţionării şi, cu deosebire, a celei destinate aplicării practice a cunoştinţelor teoretice.[1]

O sinteză a *obiectivelor* formulate în diferite ţări relevă interesul organizatorilor de programe pentru armonizarea a trei mari domenii de acţiune practică: 1) ameliorarea pregătirii profesorilor, ca premisă a optimizării calităţii instruirii; 2) favorizarea participării competente a profesorilor la dezvoltarea, modernizarea şi perfecţionarea învăţămîntului; 3) dezvoltarea capacităţii profesorilor de a se adapta rapid şi cu uşurinţă la noile exigenţe ale societăţii.

În ceea ce priveşte *programele,* am reţinut două dintre ele, pe cel francez şi pe cel suedez, care sugerează orientările actuale şi preferinţele cadrelor didactice antrenate în acţiunea de perfecţionare.

Cel francez priveşte cadrele didactice din învăţămîntul preuniversitar, se referă la anul şcolar 1986/1987 şi cuprinde: „metode şi tehnici noi de învăţămînt; cunoştinţe privind conţinutul disciplinelor; metode şi tehnici de evaluare; munca în echipa educativă; determinanţi psihologici şi fiziologici ai comportamentului şcolar; programarea activităţilor didactice; inovaţie şi cercetare în educaţie; relaţia didactică în grup sau individualizată; cunoaşterea mediului social şi cultural; autonomia instituţiilor; proiectarea instituţiilor; relaţia dintre şcoală şi viaţă; noi forme de diviziune a muncii cadrelor didactice; formare autonomă; cultura generală în alte domenii decît cele care se predau în şcoală; activităţi de sprijinire şi urmărire a elevilor; învăţămîntul pentru adulţi; colaborarea cu părinţii elevilor; cunoaşterea individuală; pregătirea pentru obţinerea unei diplome sau pentru un concurs care permite o promovare; cunoaşterea sistemelor educative din alte ţări; activităţi sociale şi culturale nelegate în mod obligatoriu de învăţămînt; formarea pentru o altă meserie."[2]

Cele mai frecventate teme de perfecţionare studiate de către cadrele didactice suedeze din şcoala obligatorie sînt, în ordine: „ştiinţa calculatoarelor; discipline de ştiinţe naturale/utilizarea calculatoarelor; limbi moderne; activitatea de dezvoltare locală/planificare; limba suedeză; teme de ştiinţe sociale; discipline care să lărgească aria competenţei (numai pentru specialiştii de nivel superior); suedeza ca limbă străină; învăţămîntul special pentru profesorii care nu au pregătire anterioară pentru învăţămîntul special; cursuri legate de piaţa muncii/orientare profesională."[3]

---

1 *Pregătirea pe parcurs a personalului didactic,* B.I.E., *Information file,* nr. 5, 1986. *Sursa:* Aspecte ale formării şi perfecţionării personalului didactic, O.I.D.I., Buletin de informare curentă nr. 20—21, 25 mai 1987.

2 *Tematica stagiilor de perfecţionare a cadrelor didactice din învăţămîntul preuniversitar în anul 1986/1987,* în: European Journal of Teacher Education, Abington, nr. 1, 1986, p. 59. *Sursa:* O.I.D.I., Buletin de informare curentă nr. 20—21, 20 mai 1987.

3 *Idem.*

De menţionat că, în Franţa, activităţile de perfecţionare destinate profesorilor sînt grupate în patru etape consecutive, şi anume:

„— specificitate	— adaptarea stagiului la practica sa profesională;
— aprofundare	— studierea problemelor teoretice specifice;
— aplicare şi experimentare	— experimentarea consistenţei cunoştinţelor sale teoretice şi practice;
— integrare	— demers individual sau colectiv condus de către un responsabil pentru a se analiza cunoştinţele şi efectele perfecţionării."[1]

Rezultă, credem, din analiza programelor prezentate, cîteva *concluzii,* şi anume: deşi se observă o mare diversitate problematică, temele propuse converg către o formare profesională şi socio-culturală menită să-i asigure profesorului atît *orientarea* într-o lume complexă şi contradictorie, cît şi *instrumentele* necesare unei intervenţii pedagogice eficiente; datorită penetrării rapide a noilor tehnici de instruire, profesorii manifestă mult interes pentru asimilarea acestora şi cu deosebire a problemelor specifice instruirii şi evaluării asistate de calculator; în programe capătă relevanţă probleme mai noi, cum sînt: inovaţia şi cercetarea în educaţie, interesul profesorilor pentru alte meserii decît cea didactică, asimilarea unor limbi străine — ca bază pentru accesul la informaţie; creşte interesul profesorilor pentru fenomenele şi procesele care caracterizează „piaţa muncii" pentru care, volens-nolens, şcoala pregăteşte noile contingente de muncitori şi specialişti.

4.9.3. Un posibil sistem românesc de perfecţionare

După această succintă prezentare a orientărilor şi tendinţelor existente pe plan mondial, vom schiţa un *posibil sistem de perfecţionare* a pregătirii personalului didactic din *învăţămîntul preuniversitar,* ţinînd seamă şi de experienţa pozitivă acumulată la noi în ţară în acest domeniu.

Mai întîi, considerăm că *perfecţionarea* pregătirii personalului didactic *trebuie să răspundă deopotrivă cerinţelor reale ale învăţămîntului şi profesorilor şi să se bazeze nu atît pe obligativitatea administrativă, cît pe factori motivaţionali.*

Realizarea unui asemenea deziderat presupune:

- Reconsiderarea sistemului rigid, existent în prezent, bazat pe o planificare şi ea rigidă şi pe o evaluare de tip şcolăresc, ce apelează mai mult la memorie decît la gîndire.
- Diversificarea formelor şi programelor de perfecţionare, pentru a putea răspunde în mai mare măsură cerinţelor şi posibilităţilor diferitelor categorii de personal didactic.
- Îmbunătăţirea radicală a conţinutului activităţii de prefecţionare, la toate nivelurile, concomitent cu creşterea atractivităţii prezentării lui.
- Dezvoltarea şi multiplicarea surselor de informare, precum şi uşurarea accesului la informaţie pentru toţi cei interesaţi.
- Creşterea responsabilităţii directorilor de şcoli faţă de perfecţionarea personalului didactic din unităţile pe care le conduc şi aprecierea eficienţei acesteia prin prisma rezultatelor obţinute cu elevii.

---

1 Franţa — *Noi iniţiative în domeniul perfecţionării personalului didactic,* în: La formation continue des enseignants, Paris, nr. 96, 1989. *Sursa:* O.I.D.I., februarie 1990.

• Acordarea unor priorităţi celor care participă la cursurile de perfecţionare şi obţin rezultate foarte bune, prin reducerea stagiului între gradaţii, promovarea în funcţii de conducere şi de îndrumare, trimiterea la specializare în străinătate, obţinerea unor distincţii ş.a.

În al doilea rînd, pledăm pentru un sistem de perfecţionare a pregătirii personalului didactic care să asigure *formarea continuă* a educatorilor, concepuţi ca *personalităţi complexe, creative şi responsabile,* în concordanţă cu noile achiziţii din domeniul specialităţii şi al ştiinţelor educaţiei, precum şi cu cerinţele unei societăţi democratice, bazată pe pluralism politic, pe iniţiativa personală şi de grup, angajată în dialog economic, ştiinţific, politic şi cultural cu celelalte ţări europene şi de pe alte continente.

În sfîrşit, concepem *perfecţionarea* pregătirii personalului didactic ca pe un *sistem complex,* susceptibil de ameliorări, în raport de evoluţia obiectivelor şi a optimului didactic.

În aceste condiţii, *obiectivele* activităţii de perfecţionare vor fi definite în raport de complexitatea pregătirii profesorilor (culturală, de specialitate, metodică, psihopedagogică, sociologică, medicală, în domeniul informaticii etc.) şi de finalităţile sociale ale şcolii.

Aşa, de exemplu, *ameliorarea pregătirii profesionale* a profesorilor (pe care se bazează, de fapt, calitatea instruirii) va urmări: *actualizarea* cunoştinţelor asimilate în anii formării, în raport de noile achiziţii în domeniul ştiinţelor educaţiei şi cu deosebire de cele referitoare la tehnicile moderne de instruire; *completarea* cunoştinţelor la nivelul stadiului atins de cercetarea ştiinţifică la disciplinele de studiu şi psihopedagogice; *specializarea*, constînd în dobîndirea unei calificări superioare celei iniţiale.

Un alt obiectiv, *dezvoltarea capacităţii profesorilor de a se adapta rapid şi uşor noilor exigenţe ale societăţii,* trebuie să se materializeze, la sfîrşitul activităţii de perfecţionare, într-o *nouă atitudine* a profesorilor faţă de aceste exigenţe.

„Măsurarea" eficienţei activităţilor care şi-au stabilit un asemenea obiectiv se va realiza practic observînd dacă profesorii încurajează participarea elevilor la procesul de învăţare, munca individuală, creativitatea, aplicarea cunoştinţelor în practică, interesul faţă de ştiinţă şi, în general, faţă de problemele lumii contemporane.

Similar se pune problema şi cînd dorim să realizăm, prin intermediul cursurilor de perfecţionare, *stimularea interesului şi participarea profesorilor la dezvoltarea, modernizarea şi perfecţionarea învăţămîntului.*

Rămîne în seama organizatorilor de programe ca, prin consultarea institutelor de profil, inspectoratelor şcolare, directorilor, părinţilor, elevilor şi educatorilor înşişi să definească obiectivele activităţii de perfecţionare destinate educatoarelor, învăţătorilor, maiştrilor-instructori, profesorilor şi inginerilor, altor categorii de personal didactic.

De fapt, *determinarea cerinţelor de perfecţionare* ar trebuie să preceadă orice activitate destinată formării continue a profesorilor, ea slujind nu numai la stabilirea obiectivelor, ci şi a conţinutului perfecţionării, a formelor de evaluare a rezultatelor finale.

Domeniile de conţinut ar putea fi:

1. *Pregătirea profesională*, cu subdomeniile:

a) pregătirea ştiinţifică de specialitate;

b) pregătirea metodică (aici incluzînd, alături de metodele şi tehnicile tradiţionale de instruire, şi pe cele de dată mai recentă, bazate pe complexele

multimedia şi pe calculatorul electronic, precum şi tehnicile de evaluare a programelor de instruire şi a rezultatelor obţinute de elevi);

c) pregătirea psihopedagogică şi sociologică (cu accent pe cunoaşterea elevului şi a mecanismelor învăţării, munca în grup, conducerea clasei şi a şcolii, organizarea timpului liber, orientarea şcolară şi profesională, stimularea iniţiativei şi creativităţii individuale şi de grup, a interesului pentru inovaţia didactică, pregătirea tinerilor pentru viaţa de familie).

2. *Pregătirea general culturală,* vizînd:

a) pregătirea socio-politică (pentru a putea cunoaşte, înţelege şi explica elevilor mecanismele, procesele şi fenomenele sociale);

b) pregătirea literar-artistică;

c) cunoaşterea legislaţiei generale şi şcolare;

d) cunoaşterea marilor probleme ale lumii contemporane;

e) iniţierea în domeniul metodelor şi tehnicilor de cercetare ştiinţifică, toate acestea constituind premise esenţiale pentru un dialog de conlucrare cu copiii şi tinerii, preocupaţi ei înşişi de probleme care adesea depăşesc interesele specifice vîrstei şi, în orice caz, orizontul strîmt al şcolii sau al colectivităţii în care aceştia fiinţează.

În raport de tipul de şcoală şi de cerinţele beneficiarilor de *programe,* acestea ar putea fi elaborate în *sistem modular,* sub forma unor trunchiuri comune pe care se pot grefa elementele de conţinut dorite.

De asemenea, o selecţie, în diferite combinaţii, a problemelor de conţinut va oferi participanţilor o *diversitate* de programe, deci o mai mare libertate de alegere în raport de cerinţele individuale de perfecţionare.

În ceea ce priveşte *formele de organizare* a perfecţionării, ele ar putea fi:

- studiul individual (orientat şi îndrumat de director şi/sau şef de catedră);
- informarea ştiinţifică curentă (realizată la nivelul de şcoală, localitate sau judeţ);
- interasistenţele şi schimburile de experienţă pe teme date;
- cercurile şi seminariile pedagogice;
- cercetarea ştiinţifică;
- cursurile de reciclare sau de pregătire pentru definitivarea în învăţămînt şi obţinerea gradelor didactice;
- definitivarea în învăţămînt şi gradele didactice II şi I;
- cursurile de vară organizate de societăţile ştiinţifice sau de asociaţiile profesionale ale cadrelor didactice;
- cursurile fără frecvenţă organizate de institutele de învăţămînt superior, pe durata unui an şcolar, combinate cu consultaţii periodice, la cererea participanţilor;
- cursurile organizate prin intermediul televiziunii (eventual pe un canal special);
- stagiu şi burse în străinătate;
- cursuri postuniversitare;
- doctoratul.

Organizarea perfecţionării s-ar putea realiza, deci, de următoarele instituţii: şcoli şi facultăţi; institute de profil (eventual numai pentru cadrele de conducere şi îndrumare); societăţi ştiinţifice şi asociaţii profesionale ale cadrelor didactice; casele personalului didactic; televiziune; inspectoratele şcolare şi Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei.

Participarea la diferite forme şi programe de perfecţionare ar putea fi:

• *obligatorie* pentru tinerii stagiari (pînă la obţinerea definitivării în învăţămînt) şi pentru cei în a căror activitate la clasă (grupă) se constată deficienţe repetate cu prilejul activităţii de control şi îndrumare;

• *facultativă* pentru celelalte cadre didactice.

Stimularea interesului pentru participarea la acţiunile de perfecţionare s-ar putea realiza prin utilizarea factorilor motivaţionali la care ne-am referit mai înainte.

Evaluarea finală a cunoştinţelor, deprinderilor şi capacităţilor cursanţilor va fi şi ea diversificată şi va cuprinde: colocvii, teste de evaluare finală (care se vor compara cu cele de evaluare iniţială şi cu obiectivele stabilite), examene, elaborarea unor lucrări metodico-ştiinţifice pe o temă dată, realizarea unor lecţii demonstrative ş.a.

Dacă perfecţionarea pregătirii personalului didactic este reglementată prin Legea învăţămîntului, aspectele de detaliu fac obiectul normelor metodologice elaborate de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei.

4.9.4. Conducerea perfecţionării de către director

Activitatea de perfecţionare a pregătirii personalului didactic se cere a fi condusă, deoarece: a) personalul didactic manifestă o anumită reţinere faţă de schimbările care se produc, ca urmare a rezultatelor cercetărilor ştiinţifice psihopedagogice, în formele de organizare a procesului de învăţămînt şi în metodele de instruire; b) după obţinerea gradelor didactice II şi I, multe cadre didactice se plafonează, nefiind stimulate pe alte căi (decît cele materiale) pentru autoperfecţionare; c) perfecţionarea pregătirii personalului didactic trebuie orientată spre obiectivele prioritare specifice fiecărei etape de dezvoltare a învăţămîntului, în acord cu cele ale dezvoltării economico-sociale a ţării.

Mulţi educatori nu dispun, însă, de capacitatea de a-şi planifica activitatea de autoperfecţionare, de a-şi stabili cu claritate obiectivele imediate şi de perspectivă, formele şi metodele de pregătire, instrumentele de autoevaluare, toate acestea în raport cu cerinţele exercitării optime a profesiei de educator, dar şi cu particularităţile individuale ale fiecăruia.

Este timpul ca cel puţin pentru educatorii de profesie învăţarea, autoinstruirea şi autoperfecţionarea să se transforme dintr-o obligaţie profesională într-o muncă plăcută în sine, care oferă satisfacţii pentru individ şi pentru colectivitate şi care se reflectă în interesul crescînd al tineretului şcolar pentru evoluţia lui intelectuală şi morală, pentru autoperfecţionare.

În locul lamentărilor întîlnite frecvent la prea mulţi educatori care se declară neputincioşi în faţa unor dificultăţi inerente, s-ar cuveni ca respectivii educatori să caute soluţii pentru depăşirea acestor dificultăţi şi optimizarea procesului de predare-învăţare, a celui instructiv-educativ în ansamblu.

Nici o problemă de ordin instructiv sau educativ nu poate fi socotită, apriori, fără soluţie. Nici chiulul de la ore, nici lipsa de interes pentru studiu, nici eşecul şcolar, nici mediocritatea, nici actele de indisciplină nu sînt o caracteristică a generaţiilor actuale de elevi. Ele s-au manifestat întotdeauna într-o proporţie mai mare sau mai mică, după cum şi astăzi ele sînt mai frecvente la unele şcoli şi la elevii anumitor educatori. Cînd elevii sînt încurajaţi de profesorii lor cu grijă

organizate în şcoală şi la nivelul localităţii sau al judeţului, precum şi asupra strădaniei de a introduce în practica şcolară curentă cele învăţate.

4) *Reflectarea* preocupărilor educatorilor de ridicare a nivelului lor de pregătire multilaterală în aprecierile anuale şi în acordarea calificativelor.

Organele colective de conducere din grădiniţe, şcoli şi licee vor analiza periodic rezultatele obţinute în activitatea de perfecţionare a pregătirii educatorilor şi vor stabili noi măsuri în vederea creşterii efectelor ei benefice în instruirea şi educarea elevilor.

4.10. Evaluarea, ca funcţie a conducerii şcolii*

4.10.1. Precizări conceptuale

Se acceptă în general că, şi în domeniul educaţiei, prin *calitate* înţelegem raportul dintre rezultatele obţinute şi cele aşteptate, prin *eficienţă*, raportul dintre rezultatele obţinute şi resursele utilizate, iar prin *progres*, raportul dintre rezultatele obţinute şi rezultatele anterioare.

În aceste condiţii, *evaluarea în domeniul educaţiei şi învăţămîntului ne apare ca un proces complex de comparare a rezultatelor activităţii instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calităţii), cu resursele utilizate (evaluarea eficienţei) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).*

Literatura de specialitate românească şi străină cuprinde şi alte definiţii ale termenului, mai restrînse însă, dintre care menţionăm: judecata de valoare asupra rezultatelor şcolare ale elevilor; prelucrarea informaţiilor obţinute prin verificare în scopul întăririi, aprecierii şi corectării cunoştinţelor elevilor; proces sistematic prin care profesorul încearcă să determine gradul în care obiectivele educaţiei sînt atinse de elevi.

Mai apropiată de obiectivele lucrării de faţă şi mai cuprinzătoare ni se pare definiţia dată de Terry D. Tenbrink, potrivit căreia evaluarea este procesul de obţinere a informaţiilor — asupra elevului, profesorului însuşi sau asupra programului educaţional — şi de valorificare a acestor informaţii în vederea elaborării unor aprecieri care, la rîndul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii.[1]

Din această definiţie rezultă următoarele aspecte importante:

— evaluarea constituie o componentă indispensabilă a procesului educativ;

— evaluarea nu se rezumă la o singură acţiune (nu poate fi confundată cu notarea elevilor); ea se constituie dintr-o serie de activităţi etapizate, avînd, deci, caracterul unui proces (ca în schema de la pagina 140);

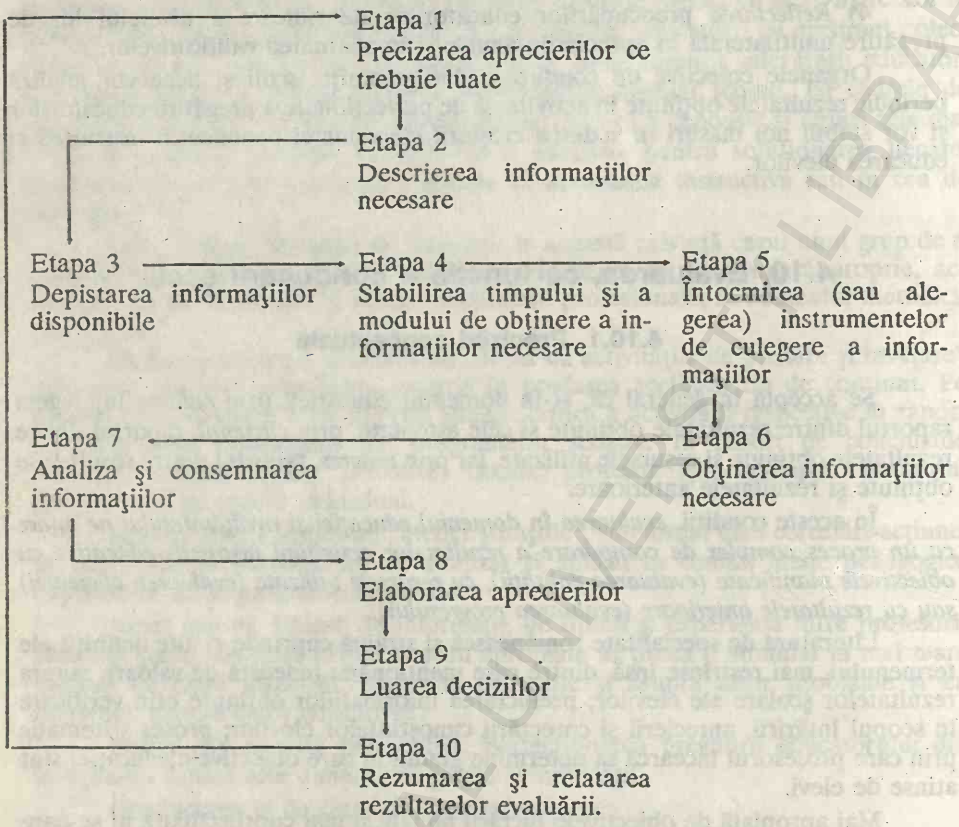
— interdependenţa celor trei elemente ale evaluării: informaţii, aprecieri, decizii. Informaţiile constituie baza de date pentru emiterea aprecierilor; aprecierile sînt estimări ale situaţiei actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare; deciziile sînt opţiuni pentru anumite modalităţi de acţiune.

---

* A se vedea: Ioan Jinga, *Inspecţia scolară*, E.D.P., Buc., 1983.

1 Tenbrink, Terry, D., *Evaluation. A Practical guide for Teachers*, New York, Mc. Graw-Hill Book Company, 1974, X, 493 p.

PROCESUL DE EVALUARE



După unii autori, deciziile educaţionale sînt de patru tipuri: de planificare, de programare, de implementare şi de rectificare a proiectului, în funcţie de care se conturează şi tipurile de evaluare, aşa cum sînt prezentate în tabelul următor.[1]

	Planificarea Evaluarea contextului	Programarea Evaluarea intrărilor	Implementarea Evaluarea procesului	Rectificarea Evaluarea rezultatelor
0	1	2	3	4
Relaţia evaluare-decizie	Delimitarea domeniului şi a problematicii prioritare a proiectului, enumerarea obiectivelor şi specificarea lor	Selecţionarea resurselor materiale şi umane, a variantelor strategice, programate în timp şi spaţiu a proiectului	Controlul proiectului în cursul desfăşurării lui, asigurarea reglării sale optime permanente	Semnalarea modalităţilor optime de continuare a proiectului, pe baza rezultatelor sale posibile cu activitatea generală de inovare a procesului

1 *Analiza procesului de învăţămînt, componente si perspective,* E.D.P., Buc., 1977, p. 145.

0	1	2	3	4
Obiective	Definirea cadrului operaţional, identificarea obiectivelor generale şi specifice, delimitarea problematicii	Identificarea intrărilor în proces, organizarea lui în funcţie de obiectivele şi strategia particulară a procesului	Identificarea sau predicţia surselor posibile de insuccese ale proiectului, în vederea remedierii lor	Furnizarea unor informaţii complete despre rezultatele proiectului în comparaţie cu obiectivele iniţiale, interpretarea acestor rezultate cu un indicator al eficienţei generale a procesului
Metode	Descrierea principalelor subsisteme ale cadrului operaţional, compararea intrărilor actuale dezirabile, analiza eventualelor 10 discrepanţe	Analiza input-output, analiza cost-beneficiu, repartizarea secvenţelor temporale ale proiectului, stabilirea mijloacelor de control permanent	Examinarea periodică a celor mai semnificative secvenţe, semnalarea şi activarea elementelor inactive, a surselor de blocaj	Compararea rezultatelor cu obiectivele particulare ale proiectului sau rezultate similare ale altor proiecte

Evaluarea contextului vizează identificarea condiţiilor specifice ale mediului în care urmează să se aplice un proiect educaţional (caracteristicile etnodemografice ale unei zone geografice; nivelul socioeconomic al familiei; nivelul sociocultural al populaţiei şcolare; specificul urban sau rural al zonei; dotările ei culturale, repartizarea reţelei şcolare, încadrarea cu personal didactic etc.).

Evaluarea intrărilor se face cu scopul de a stabili modul de utilizare a resurselor şi strategia de realizare a efectivelor în funcţie de costuri, timpul de realizare, facilităţile necesare, participanţii şi motivaţiile lor, consecinţele nefavorabile, previzibile, beneficiarii direcţi şi indirecţi etc.

După opinia lui M. Huberman, fiecare act de evaluare cuprinde trei componente:

— o apreciere de valoare asupra calităţii procesului (criteriile evaluării);

— o acumulare de informaţii şi instrumente utilizabile pentru alte evaluări similare sau în cazul unei reluări ulterioare a proiectului (capacitatea de transfer a evaluării);

— o măsurare a principalelor dimensiuni cantitative ale procesului, ca suport pentru aprecierile calitative ale criteriilor (indicatorii calitativi ai evaluării).[1]

Evaluarea produselor stabileşte eficienţa globală a procesului la sfîrşitul desfăşurării lui sau al unei etape a acestuia, situaţie în care se decide dacă procesul poate continua aşa cum a fost conceput sau trebuie modificat pe baza unor obiective noi.

Evaluarea produselor poate fi: *diagnostică* sau iniţială, cînd se face la începutul procesului, pentru a depista unele deficienţe senzoriale, intelectuale sau

1 Huberman, M., *Evaluating the Effectiveness of Schooling*, International Review of Education, 1973, vol. XIX, nr. 3, p. 356—371.

afective, ori pentru a stabili nivelul de cunoştinţe şi deprinderi ca bază pentru o tratare diferenţială a elevilor; formativă cînd intervine pe parcursul procesului de achiziţionare a cunoştinţelor şi deprinderilor, rolul ei fiind de diagnosticare şi ameliorare; *cumulativă* sau sumativă, cînd se produce la sfîrşitul unei perioade de şcolarizare, avînd rol de clasificare şi selecţie; *predictivă* sau de orientare, menită să furnizeze datele necesare formulării sfatului de orientare şcolară şi profesională.

În concluzie, evaluarea şi măsurarea în domeniul educaţiei şi învăţămîntului vizează o gamă largă de probleme, avînd funcţii multiple: furnizarea datelor şi informaţiilor necesare factorilor de decizie la diferite niveluri ierarhice; corelarea programelor instructiv-educative cu cerinţele sociale, ca şi cu cerinţele celor antrenaţi în procesul educativ; aprecierea progresului şcolar al elevilor şi studenţilor; aprecierea calităţii şi eficienţei activităţii instructiv-educative ş.a.m.d.

Cu ajutorul metodelor, tehnicilor şi procedeelor de măsurare şi evaluare se poate da un răspuns adecvat următoarelor întrebări:

— care sînt caracteristicile subiecţilor (elevi, studenţi, adulţi) la intrarea în sistemul instructiv-educativ (şcoală, universitate, program de perfecţionare etc.);

— cum se pot compara rezultatele obţinute de subiecţi cu cele planificate;

— care sînt subiecţii care cer o atenţie specială şi prin ce metode şi programe se poate realiza o individualizare maximă a pregătirii lor;

— cum pot fi ajutaţi subiecţii să-şi creeze o imagine realistă despre ei şi să-şi formuleze scopuri în viaţă în raport de aptitudinile şi posibilităţile lor reale;

— cum se pot grupa subiecţii pentru ca pregătirea lor să se facă în conformitate cu cunoştinţele anterioare, cu aptitudinile şi posibilităţile lor;

— ce metode instructiv-educative sînt mai potrivite pentru obţinerea celor mai bune rezultate de către fiecare subiect în parte;

— cum pot fi educaţi educatorii înşişi pentru ca pregătirea şi aptitudinile lor să fie valorificate la maximum şi altele asemenea.

Datorită nivelului relativ scăzut de precizie al măsurărilor şi evaluărilor din domeniul educaţiei şi al învăţămîntului (dificultatea decurge din caracterul particular al efectelor educative care vizează atît latura cantitativă — numărul absolvenţilor, de exemplu — cît şi pe cea calitativă — cunoştinţe, deprinderi, comportamente, stări afective, creativitate etc. —, acestea din urmă fiind mai greu de măsurat şi evaluat), rezultatele obţinute prin măsurare nu trebuie luate drept concluzii definitive, ci mai degrabă ca ipoteze care trebuie interpretate şi corelate şi cu rezultatele obţinute pe alte căi (observaţii, anchete, discuţii etc.). Cu toate acestea, în educaţie şi învăţămînt ne interesează (şi deci, trebuie să măsurăm şi să evaluăm) atît eficienţa pedagogică (randamentul şcolar, calităţile de personalitate ale elevilor, atitudinea lor faţă de muncă şi învăţătură etc.), cît şi pe cea economică (cheltuielile şi costurile de şcolarizare) şi social-culturală (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-economică, integrarea absolvenţilor în muncă, nivelul de cultură, înţelegere şi apreciere a evenimentelor şi fenomenelor din natură şi societate etc.).

Potrivit aprecierii unor specialişti, eficienţa educaţiei se structurează pe două nivele, şi anume: primul priveşte raportul dintre rezultatele cantitative ale sistemului (număr de absolvenţi şi pierderi) şi cheltuielile globale sau costurile medii pe elev; al doilea se referă la efectele calitative, concretizate în rezultatele obţinute de absolvenţi în activitatea profesională (şi în cea socială, familială etc., am adăuga noi).

Se poate vorbi, de asemenea, de o evaluare internă, atunci cînd ea se referă la rezultatele obţinute în timpul anilor de şcoală, adică în interiorul sistemului de

învăţămînt şi de o evaluare externă, cînd se apreciază rezultatele obţinute de absolvenţii şcolii de diferite grade în producţie, în viaţa socială.

Între rezultatele obţinute în şcoală şi cele din perioada post şcolară, ca şi între eficienţa cantitativă şi cea calitativă există o strînsă legătură, consecinţă firească a corelaţiilor dintre factorii şi condiţiile de care depinde obţinerea rezultatelor. Eficienţa în domeniul educaţiei şi învăţămîntului ne apare deci ca un domeniu de evaluare, prin analiza rezultatelor interne şi externe, cantitative şi calitative ale proceselor educaţionale.

4.10.2. Evaluarea activităţii personalului didactic

4.10.2.1. **Scopul şi problematica evaluării personalului didactic.** Deşi în desfăşurarea procesului de învăţămînt intervin mai mulţi factori (profesori, elevi, conţinutul învăţămîntului, formele de organizare, metodele de predare etc.), cei care-şi pun uneori decisiv amprenta asupra rezultatelor obţinute în activitatea instructiv-educativă sînt educatorii (profesorii, învăţătorii, educatoarele). Se acceptă deci ideea că aprecierea calităţii activităţii instructiv-educative face necesară aprecierea calităţii activităţii educatorului sub multiplele ei aspecte: profesionale, pedagogice, politico-ideologice etc.

Abordînd această problemă într-un studiu intitulat „Aprecierea cadrelor didactice"[1], Gilbert de Landsheere îşi pune îndreptăţit întrebarea: ce este un bun cadru didactic? Profesor bun pentru cine? Şi tot el răspunde: În mod abstract, cel mai bun cadru didactic este acela care reuşeşte să obţină de la elevii săi rezultate de cea mai bună calitate. Ce fel de deprinderi trebuie să-şi însuşească elevul de la profesorul său? Acestea pot fi cognitive, afective sau psihomotorii, simple sau complexe, durabile sau trecătoare. Se admite că există procese intelectuale mai mobile decît altele. Analiza, sinteza, rezolvarea problemelor, creativitatea ocupă, în ierarhia proceselor intelectuale, un loc superior memoriei. Se cunoaşte, de asemenea, importanţa atitudinilor şi valorilor şi multe dintre ele nu se însuşesc şi nu se modelează sau nu se remodelează decît încet: cucerirea independenţei, îngăduinţa, simţul social, curiozitatea spiritului. Un profesor nu are ambiţia de a determina singur însuşirea tuturor acestor deprinderi, dar nici nu poate să-şi limiteze activitatea la un singur sector (care ar fi, cel mai adesea, acela al cunoştinţelor).

Anumite deprinderi trebuie, de altfel, să se conjuge: dobîndirea ştiinţei şi trezirea unui interes, a unui gust crescînd pentru domeniul pe care l-ai ales să-l studiezi.

Un alt fapt capital: cadrele didactice (ca şi elevii lor) care nu sînt fiinţe neutre, susceptibile să fie modelate de teorii sau de practici pedagogice, sînt dotate cu o personalitate, în parte invariabilă, care determină în aşa mod stilul de predare încît se poate ajunge la o tipologie.

După opinia lui de Landsheere, un profesor nu este bun la modul absolut, ci în funcţie de o seamă de factori care-şi pun amprenta asupra aprecierii (elevii, materia de predare, metoda de lucru folosită, condiţiile în care profesorul îşi desfăşoară activitatea etc.). Într-un fel este văzut profesorul de elevii săi, în alt fel de colegi sau de inspectori. Rareori se întîmplă ca aprecierile să coincidă. Acestui

---

1 Landsheere, Gilbert de, *L'évaluation des enseignants,* În: Traité des Sciences Pedagogiques, Publié Sous la direction de Maurice Detesse et Gaston Mialaret, Preses Universitaires de France, Paris, 1978,

punct de vedere i se alătură un altul asemănător, potrivit căruia nu există o concepţie universal valabilă despre ceea ce înseamnă a fi un bun profesor. Există un număr nelimitat de concepţii, depinzînd de structura culturală şi socioeconomică a indivizilor. Pentru a prevedea cum va judeca un anumit observator pe un profesor, trebuie mai întîi să se descopere ce rol aşteaptă observatorul respectiv de la învăţămînt (A. Cohen 1973).

În ciuda acestor opinii şi situaţii, practica demonstrează că unele cadre didactice obţin rezultate mai bune decît altele în aceleaşi condiţii, ceea ce pledează pentru o evaluare continuă a personalului didactic, în scopul ameliorării şi optimizării activităţii sale.

Scopul evaluării personalului didactic este, deci, în primul rînd, îmbunătăţirea calităţii predării şi implicit a pregătirii de specialitate, psihopedagogice şi metodice a fiecărui educator. Spunem în primul rînd, pentru că evaluarea educatorului are şi alte scopuri: definitivarea în învăţămînt după perioada de stagiu, obţinerea gradelor didactice II şi I (promovarea profesională şi creşterea retribuţiei), promovarea în funcţii de conducere, îndepărtarea din învăţămînt a celor necorespunzători.

În funcţie de scop, se conturează şi obiectul (problematica) evaluării personalului didactic, care poate fi mai larg (activitatea globală a profesorului) sau mai restrîns (o anumită latură a activităţii sale).

Pentru a nu fi unilaterală (deci incompletă sau eronată), evaluarea personalului didactic de către directori va fi corelată cu evaluările făcute de inspectori, părinţi şi elevi.

În orice caz, pentru ca personalul didactic supus evaluării să sprijine această activitate, directorul (inspectorul şcolar) va colabora cu acesta la definirea scopului şi obiectivelor evaluării (subliniind că preocuparea de bază o constituie calitatea activităţii instructiv-educative), precum şi la punerea la punct a instrumentelor şi procedeelor de evaluare.

Practica demonstrează că evaluările concepute şi aplicate în grabă, fără consultarea şi avizarea profesorilor, conduc la concluzii eronate, produc tensiuni şi nemulţumiri în rîndul personalului didactic.

Pentru a evita asemenea situaţii, *J. A. Green*[1] consideră că orice program de evaluare a personalului didactic trebuie să ţină seamă de următoarele principii:

a) Să fie elaborat în colaborare cu cadrul didactic controlat (inspectat).

b) Să aibă în vedere toate aspectele activităţii cadrului didactic, dar să se focalizeze pe cel mai important dintre acestea — activitatea instructiv-educativă desfăşurată în clasă.

c) Evaluarea să se bazeze pe o evidenţă adecvată a rezultatelor profesorului. În acest scop, se impune ca profesorul să fie inspectat de mai multe ori pe parcursul anului şcolar, la fiecare din clasele sale, de mai mulţi evaluatori (inspectori, directori etc.), să se ţină evidenţa observaţiilor diferiţilor evaluatori de-a lungul timpului şi să se coreleze informaţiile privind activitatea profesorului la clasă cu cele referitoare la activitatea lui în afara clasei şi extraşcolară.

d) Evaluările formale să fie elaborate prin cooperare cu cel evaluat şi să aibă un dublu scop: de control şi îndrumare, de determinare a nivelului calităţii activităţii instructiv-educative şi de stimulare permanentă a interesului şi preocupării pentru perfecţionare. Acest scop poate fi atins numai dacă autorii

---

1 Green, J. A., *Introduction to Measurement and Evaluation*, New Jersey, Dodd, Mead & Co., 1970, p. 14.

(evaluator şi evaluat) realizează evaluări independente pe care apoi le discută deschis, analitic, multilateral, în profunzime, pentru a ajunge la consens în sprijinul performanţei reale, actuale şi de perspectivă.

e) Evaluările trebuie înregistrate şi ţinute confidenţial. Ele trebuie cunoscute de profesor, dar nu este indicat să le cunoască şi ceilalţi decît dacă în colectivul didactic s-a convenit în acest sens.

f) Programul de evaluare trebuie integrat într-un plan de perfecţionare a activităţii instructiv-educative.

g) Toţi trebuie să fie evaluaţi şi toţi trebuie să fie evaluatori, existînd o reciprocitate şi o mobilitate a rolurilor de evaluator şi evaluat.

În tabelul alăturat, *J. A. Green*[1] sintetizează formele, modurile de abordare şi instrumentele de evaluare a profesorului.

Forme	Instrumente
1. Caracteristicile intelectuale	— Performanţele şcolare — Teste de inteligenţă — Teste de performanţă cognitivă — Teste de personalitate
2. Calităţi profesional-didactice	— Liste de control — Scale de ordonare ierarhică — Chestionare — Observaţii
3. Performanţa profesorului	— Observaţii — Liste de control — Scale de ordonare ierarhică — Matrici interacţionale privind participarea elevilor la lecţie
4. Performanţa elevilor	— Baterii de teste de performanţă — Studii longitudinale — Chestionare pentru părinţi şi elevi
5. Climatul social	— Observaţii — Tehnici sociometrice
6. Mediul fizic	— Observaţii — Criterii evaluative minimale şi maximale
7. Metode şi medii instrucţionale	— Liste de control — Observaţii

Evaluarea caracteristicilor intelectuale ale profesorului se bazează pe măsurarea cunoştinţelor, priceperilor, atitudinilor şi abilităţilor lui profesionale cu ajutorul unor teste adecvate; evaluarea calităţilor profesional-didactice — pe măsurarea calităţilor personale, sociale emoţionale şi morale asociate procesului de predare; evaluarea performanţei — pe observarea comportamentului şi procedeelor instructiv-educative folosite în sala de clasă; evaluarea elevilor — pe măsurarea schimbărilor produse în dezvoltarea lor.

1 *Op. cit.*, p. 362.

În literatura de specialitate se vorbeşte de două tipuri de evaluare a cadrului didactic: o evaluare *formativă* şi una *normativă*. Prima prezintă interes pentru progresul obţinut de profesor, în timp ce a doua are mai ales rol de selecţie şi de promovare.

În cadrul evaluării formative, se urmăreşte în ce măsură cadrul didactic a creat elevilor condiţii propice învăţării (dacă are pregătirea psihopedagogică necesară şi o foloseşte în mod corespunzător, dacă formulează obiective în concordanţă cu scopurile generale ale educaţiei, dacă asigură conţinutul ştiinţific şi orientarea educativă adecvată a lecţiilor, dacă elevii sînt antrenaţi în procesul propriei lor formări şi pregătiţi pentru autoeducaţie etc.).

Evaluarea normativă, pentru a nu conduce la aprecieri eronate sau simpliste, trebuie să ţină seamă de condiţiile în care-şi desfăşoară activitatea profesorul evaluat (număr de elevi, vîrsta lor, mediul social-familial al acestora, tipul de şcoală, baza didactico-materială de care dispune etc). şi să facă o distincţie multidimensională în apreciere, fără a-i încadra în mod mecanic pe profesori în categoriile: bun-rău, eficace-ineficace; bun- mediu-slab etc.

Numeroase discuţii se poartă în legătură cu frecvenţa evaluărilor personalului didactic. Din studiile făcute în mai multe ţări, de unele organisme specializate, rezultă că evaluarea anuală este mai frecventă decît cea bianuală. De două ori pe an sînt evaluate îndeosebi cadrele didactice aflate în primii doi ani de activitate şi cele care nu au un angajament permanent (la noi, cazul suplinitorilor, care sînt încadraţi pe an şcolar).

După opinia noastră, pentru a-şi atinge scopul şi a determina schimbări pozitive în activitatea personalului didactic, fără a-l suprasolicita, evaluarea este bine să se facă la nivelul şcolii, de către directori, directori adjuncţi, şefi de catedră sau responsabili de comisii metodice, trimestrial, iar de către inspectori (inclusiv metodiştii) anual sau cel mult la doi ani. Evaluările trimestriale sînt o condiţie indispensabilă pentru elaborarea unor aprecieri anuale realiste.

Cele realizate de inspectori vor ţine seamă de faptul că unele cadre didactice au fost inspectate pentru definitivarea în învăţămînt sau pentru obţinerea gradelor didactice II şi I, au participat la cursuri de perfecţionare, au obţinut rezultate bune cu elevii în cadrul diferitelor examene şi concursuri, au o activitate metodico-ştiinţifică cunoscută şi apreciată etc.

4.10.2.2. **Metode şi tehnici.** În teoria şi practica evaluării activităţii profesorului există o paletă largă de metode şi tehnici, cele mai frecvent utilizate fiind: observarea nemijlocită (directă) a activităţii profesorului şi a comportamentului elevilor; convorbirea (interviul); studierea documentelor (planuri de lecţii sau proiecte didactice, planificări, planuri de studiu individual, articole, studii, comunicări, referate şi alte materiale elaborate de profesor în scopuri didactice); chestionarul; sondajul de opinie; analiza testelor aplicate elevilor şi a notelor (mediilor) obţinute la examene ori la sfîrşitul trimestrului sau anului şcolar.

Pentru ca evaluarea să fie cît mai corectă, se recomandă utilizarea combinată a metodelor şi tehnicilor de evaluare — care se aleg în funcţie de obiectivele urmărite de evaluator.

J. A. Green, în lucrarea citată, precizează că tehnicile de evaluare sînt precedate de analiza profesiunii didactice. Dacă se iau în considerare obligaţiile şi responsabilităţile profesorilor, de exemplu, evaluatorul trebuie să aprecieze:

1. Conducerea activităţii şi proceselor din sala de clasă
2. Conduita şi caracterul

3. Conţinutul activităţii
4. Pregătirea zilnică
5. Cunoaşterea conţinutului disciplinei predate
6. Relaţiile profesor-elevi
7. Activitatea în afara clasei şi a şcolii
8. Eficienţa activităţii şcolare şi extraşcolare
9. Tehnici de instruire
10. Evaluarea elevilor.

Alt exemplu de scală de evaluare *(University of Idaho Student Teacher Rating Scale)* se bazează pe analiza caracteristicilor profesorilor şi a responsabilităţilor specifice activităţii de predare, solicitînd evaluatorului să aprecieze fiecare caracteristică din punct de vedere al intensităţii apartenenţei, de la nivelul excelent pînă la sărac (redus). Scala include calităţi importante din patru domenii:

1) Calităţi personale;
2) Calităţi sociale şi profesionale;
3) Conducerea activităţilor şi proceselor din sala de clasă;
4) Tehnici de predare.

Calităţi	E	B	M	P	R*
I. Calităţi personale					
1. Ţinuta generală şi vestimentară					
2. Sănătate şi entuziasm					
3. Echilibru					
4. Simţul umorului					
5. Vocea					
6. Atitudinea faţă de muncă					
7. Gradul de independenţă					
8. Iniţiativă şi încredere în sine					
9. Spirit conducător					
II. Calităţi profesionale şi sociale					
1. Adaptabilitate socială					
2. Cooperare şi loialitate					
3. Entuziasm					
4. Interes şi atitudine profesională					
5. Baza şcolară relevantă pentru predare					
6. Utilizarea limbii					
7. Interes faţă de activităţile şcolare					
8. Dacă este interesant şi interesat					
9. Dacă acceptă responsabilitatea					
III. Conducerea proceselor şi activităţilor în sala de clasă					
1. Controlul clasei					

* E — excelent; B — bun; M — mediu; P — potrivit; R — redus.

Calităţi	E	B	M	P	R
2. Interes faţă de copii					
3. Atenţie acordată clasei şi echipării sale					
IV. Tehnica predării					
1. Planuri de lecţie şi pregătirea zilnică					
2. Abilitatea de a genera şi menţine interesul elevilor					
3. Utilizează procedee variate					
4. Priceperea de a conduce discuţiile în sala de clasă					
5. Atenţie faţă de cerinţele individuale					
6. Bună utilizare a chestionării					
7. Pricepere în conducerea perioadelor de studiu					
8. Tact pedagogic					
9. Utilizarea judicioasă a timpului					
10. Dezvoltarea şi progresul personal şi în ceea ce priveşte tehnica de predare					

În literatura de specialitate, alături de alte scale utilizate pentru evaluarea activităţii profesorului, este citată şi schema *Stanford-ERENS* pusă la punct de Universitatea din Stanford şi îmbunătăţită de *G. Mialaret* în 1971.

			Imposibil de cotat	Nul	F. inferior	Inferior	Slab	De mijloc	Bun	Superior	Remarcabil	Excepţional
	Obiective:	Profesorul anunţă clar ce	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Expunerea obiectivelor	va face (prezintă scopurile şi obiectivele cursului).										
2.	Precizia obiectivelor	Scopurile pe care profesorul le prezintă nu sînt nici prea simple, nici prea dificile pentru (studenţi, elevi).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Pregătire:	Legăturile dintre diferitele	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Înlănţuirea cursului	părţi ale cursului (lecţiei) sînt clare şi logice. Planul cursului permite studentului să înveţe bine.										
4.	Alegerea conţinutului	Conţinutul cursului este bine adaptat scopurilor anunţate de profesor şi nivelului studenţilor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

			Imposibil de cotat	Nul	F. inferior	Inferior	Slab	De mijloc	Bun	Superior	Remarcabil	Excepţional
5.	Alegerea mijloacelor	Profesorul foloseşte metode, materiale şi mijloace de învăţămînt bine adaptate conţinutului cursului său.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Realizare:											
6.	Începutul cursului	Profesorul captează rapid atenţia studenţilor care încep ei înşişi lucrul.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Claritatea cursului	Cursul este clar şi uşor de înţeles; profesorul prezintă mai multe puncte de vedere, dacă e nevoie; îşi alege bine exemplele	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Ritmul cursului	Înainte de a trece la o nouă parte, profesorul se asigură că totul a fost bine înţeles; ştie să-şi facă cursul, să-l pregătească în ritmul clasei sale; nu-şi pierde din vedere studenţii.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Participarea şi atenţia studenţilor	Clasa este atentă; studenţii participă activ la curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Sfîrşitul cursului	Profesorul îşi sfîrşeşte cursul cînd constată că studenţii au atins ceea ce el dorea; rezumă ceea ce a fost spus în timpul cursului.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Relaţiile profesorului cu studenţii	Relaţiile dintre profesor şi studenţi sînt armonioase	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Control:											
12.	Varietatea mijloacelor de control	Profesorul foloseşte mai multe modalităţi de a controla ceea ce au învăţat studenţii. În această apreciere ţine cont de toate scopurile pe care şi le-a fixat.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Folosirea rezultatelor controlului	Pentru a ameliora randamentul, profesorul şi studenţii analizează cu grijă rezultatele acestor aprecieri.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Toate aceste scale sînt rezultatul criteriilor care se stabilesc şi pe baza cărora se realizează evaluarea activităţii profesorilor.

Mitzel, de pildă, propune următoarele criterii de evaluare:

— studiul caracteristicilor cadrului didactic, care permit să se prevadă cum se va achita acesta de obligaţiile sale;

— studiul descriptiv al procesului de învăţămînt în vederea repetării anumitor comportamente sau anumitor tipuri de interacţiuni cadru didactic — elev, care ar fi în relaţie cu învăţătura;

— studiul produselor învăţămîntului, adică aprecierea rezultatelor obţinute de elevi.

Educational Research Service Incorporated grupează procedeele de evaluare după două criterii:

— trăsăturile de comportament şi cerinţele de randament cu care profesorul este comparat;

— obiectivele personale după care profesorul va fi evaluat şi pe care acesta şi le propune.

Noi propunem următoarea fişă de evaluare:

Judeţul .....
Unitatea de învăţămînt .....
.....
Anul şcolar .....

Numele şi prenumele educatorului
.....
Studii .....
Vechimea în învăţămînt .....
Vechimea în unitate .....
Gradul didactic .....
Data şi forma ultimei perfecţionări
.....

FIŞA DE EVALUARE
a activităţii personalului didactic

Nr. crt.	Criteriul	CALIFICATIVUL				Observaţii şi recomandări
		F. bine	Bine	Satisf.	Slab	
0	1	2	3	4	5	6
I.	PREGĂTIREA					
1.	De specialitate					
2.	Metodică					
3.	Psihopedagogică					
4.	Sociologică					
5.	General culturală					
II.	CALITĂŢI PERSONALE					
6.	Ţinuta generală şi vestimentară					
7.	Disciplina în muncă					

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

0	1	2	3	4	5	6
8.	Receptivitate, conştiinciozitate şi perseverenţă în îndeplinirea sarcinilor profesionale şi obşteşti					
9.	Spiritul organizatoric					
10.	Iniţiativa					
11.	Tactul şi optimismul pedagogic					
12.	Capacitatea de cooperare (cu elevii, cu colegii, cu părinţii etc.)					
13.	Prestigiul profesional şi moral					
III.	MODUL DE LUCRU CU ELEVII					
14.	Planificarea şi parcurgerea materiei cuprinsă în programele şcolare					
15.	Asigurarea conţinutului ştiinţific al procesului de predare- învăţare					
16.	Asigurarea caracterului practic-aplicativ al conţinutului obiectelor de învăţămînt					
17.	Realizarea legăturii cu celelalte obiecte de învăţămînt					
18.	Valorificarea educativă a lecţiilor şi celorlalte activităţi didactice					
19.	Cunoaşterea şi luarea în considerare a particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor, a condiţiilor familiale ale acestora					
20.	Organizarea raţională a muncii cu elevii (diferenţierea şi individualizarea procesului de predare-învăţare)					
21.	Stimularea iniţiativei, dialogului, a gîndirii şi activităţii creatoare a elevilor					
22.	Formarea şi dezvoltarea la elevi a motivaţiei pentru muncă şi învăţătură, pentru profesiile de care societatea are mai multă nevoie					
23.	Dezvoltarea la elevi a spiritului de echipă şi întrajutorare, a capacităţii de adaptare la schimbări, de integrare profesională şi socială					

0	1	2	3	4	5	6
24.	Asigurarea materialelor didactice necesare în procesul instructiv-educativ şi a manualelor şcolare prin recuperarea şi recondiţionarea celor transmisibile, precum şi prin distribuirea celor noi în conformitate cu instrucţiunile stabilite					
25.	Iniţierea elevilor asupra tehnicilor de învăţare, pregătirea lor pentru autoinstruire, autoeducare şi autoevaluare					
26.	Antrenarea elevilor la acţiunile de economisire a energiei şi combustibililor, la buna gospodărire a clasei şi a şcolii etc.					
27.	Asigurarea supravegherii şi securităţii copiilor					
28.	Realizarea sarcinilor în domeniul activităţilor educative, cultural-artistice şi sportive ce se realizează cu elevii					
29.	Aprecierea şi notarea sistematică şi obiectivă a activităţii şi rezultatelor obţinute de elevi					
30.	Atitudinea generală faţă de elevi					
31.	Urmărirea evoluţiei absolvenţilor în ciclurile următoare de învăţămînt sau în activitatea profesională şi socială					
IV.	REZULTATELE OBŢINUTE DE ELEVI					
32.	La învăţătură (cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, abilităţi)					
33.	În activitatea de instruire practică					
34.	La cercurile pe domenii					
35.	La examene şi concursuri					
36.	În acţiunile de folos obştesc					
37.	Comportarea (frecvenţa, punctualitatea, ordinea şi disciplina, atitudinea faţă de muncă şi învăţătură, faţă de colegi, profesori, părinţi, respectarea normelor de convieţuire socială etc.)					

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

0	1	2	3	4	5	6
V.	PREOCUPAREA PENTRU BUNUL MERS AL UNITĂŢII					
38.	Participarea la activitatea generală de conducere, la studierea şi soluţionarea problemelor cu care se confruntă unitatea. Asumarea de responsabilităţi în afara celor didactice					
39.	Participarea la activitatea de cercetare ştiinţifică şi inovare didactică					
40.	Activitatea consecventă pentru aplicarea legilor ţării, pentru înfăptuirea politicii statului în domeniul învăţămîntului					
41.	Grija pentru prestigiul unităţii şi al profesiei didactice					
VI.	COMPORTAREA					
42.	În cadrul colectivului de muncă					
43.	În societate					
44.	În familie					
45.	Participarea la activitatea social-obştească, la soluţionarea problemelor cu care se confruntă colectivitatea din circumscripţia unităţii, din localitate sau din judeţ					
46.	Atitudinea faţă de interesele generale ale patriei					

Numele şi prenumele evaluatorului .....

Semnătura .....

Data .....

Semnătura evaluatului

.....

Calificativul general se acordă ţinînd seamă de ponderea calificativelor parţiale şi de ponderea cu care fiecare grup de criterii intervine în activitatea generală a educatorului, considerată ca un întreg.

Ţinînd seama de experienţa practică, socotim că ponderile pentru fiecare grup de criterii ar putea fi următoarele: I — 2 părţi; II — o parte; III — 3 părţi; IV — 3 părţi; V — o parte; VI — o parte.

Aşadar, dacă un educator primeşte următoarele calificative parţiale: I — bine; II — f. bine; III — bine; IV — bine; V — f. bine; VI — f. bine, înseamnă că el are 8 calificative bine şi 3 foarte bine, deci calificativul general va fi bine.

Desigur, pot fi imaginate şi alte fişe de evaluare a personalului didactic. Esenţial este ca alcătuirea lor să corespundă cerinţelor de obiectivitate ale evaluării şi obiectivelor urmărite. În lucrarea noastră „Inspecţia şcolară", publicată de Editura Didactică şi Pedagogică în anul 1983, prezentam cîteva fişe de evaluare utilizate în alte ţări, cu scopul de a oferi cititorului posibilitatea de a prelua critic acele elemente considerate utile, ţinînd seama de specificul activităţii desfăşurate şi de condiţiile concrete de aplicare. *Sorin Cristea* prezintă, de asemenea, în Revista de Pedagogie nr. 91/1991, o fişă de observaţie a activităţii didactice şi o fişă de analiză- sinteză a activităţii didactice.

4.10.3. Evaluarea rezultatelor obţinute de elevi

4.10.3.1. Necesitatea, obiectul şi scopul evaluării rezultatelor obţinute de elevi. Orientarea activităţii în domeniul educaţiei şi învăţămîntului este asigurată la scară naţională, în fiecare etapă a dezvoltării ţării noastre, prin legi şi alte acte normative, stabilindu-se cu claritate, în prezent şi în perspectivă, principalele obiective şi sarcini ale şcolii şi slujitorilor ei. Misiunea directorilor instituţiilor de învăţămînt este ca, pe baza acestor orientări, în raport de cerinţele judeţului, oraşului sau comunei, precum şi în funcţie de condiţiile specifice ale şcolii (profil, bază didactico-materială, încadrare etc.), împreună cu organul colectiv de conducere, să stabilească modul concret de evaluare a rezultatelor activităţii instructiv-educative. Acest lucru se impune cu atît mai mult cu cît nu există un act normativ care să reglementeze unitar criteriile, metodele şi tehnicile de evaluare, ceea ce face ca diferenţele de apreciere de la un profesor la altul şi de la o şcoală la alta să fie destul de mari.

Pentru ca această funcţie a conducerii şcolii să aibă eficienţa scontată, este necesar să precizăm de fiecare dată cîteva lucruri esenţiale, şi anume: ce ne propunem să evaluăm? În ce scop şi cu ce mijloace? Dispunem de pregătirea necesară realizării unei asemenea misiuni? Care e momentul cel mai potrivit pentru evaluarea rezultatelor activităţii instructiv-educative?

O primă chestiune se referă, deci, la obiectul evaluării rezultatelor activităţii instructiv-educative.

La stabilirea ariei problematice a evaluării rezultatelor obţinute de elevi, trebuie să pornim de la idealul educativ al societăţii, de la „comanda socială", de la rolul formativ al şcolii în etapa actuală.

Răspund rezultatele obţinute de elevi acestor comandamente şi în ce grad anume? Iată esenţa oricărui proces de evaluare, efectuat de inspectori, directori, învăţători sau profesori. Cu alte cuvinte, *obiectul evaluării* rezultatelor obţinute de elevi îl constituie: volumul şi calitatea cunoştinţelor elevilor în raport cu cerinţele planurilor de învăţămînt şi programelor şcolare; capacitatea de a le aplica în practică; atitudinea faţă de muncă şi faţă de învăţătură; comportamentul elevilor în diferite împrejurări.

Scopul evaluării este, în principal, acela de a preveni rămînerile în urmă, de a le constata din vreme, atunci cînd există, depistînd cauzele şi stabilind măsurile necesare pentru a reduce pierderile din învăţămînt şi, totodată, pentru a determina un progres constant al fiecărui elev.

Evaluarea nu trebuie făcută cum se întîmplă adesea, pentru a le demonstra elevilor că nu ştiu, că n-au învăţat, ci pentru a se adapta întregul mod de lucru al profesorului la cerinţele fiecărui elev. Ea vizează atît stabilirea nivelului iniţial de pregătire a elevului, cît şi a volumului şi calităţii cunoştinţelor asimilate de acesta într-o anumită perioadă, a lacunelor pe care le are, în scopul adaptării corespunzătoare a metodelor de predare-învăţare.

În legătură cu această chestiune, *Emile Planchard* susţine, pe bună dreptate, că „va trebui deci să se controleze nu numai rezultatele obţinute cu elevul, adică modificările suportate de produsul educaţiei, ci să cunoaştem elevul ca agent al propriei sale formaţii. Cu alte cuvinte, examinarea elevului va avea două scopuri: evaluarea efectelor învăţămîntului şi descoperirea însuşirilor naturale ale celui educat".[1]

4.10.3.2. **Metode şi tehnici. Posibilităţi şi limite.** Cercetările au demonstrat că rezultatele activităţii instructiv-educative se îmbunătăţesc simţitor atunci cînd profesorii şi elevii cunosc precis obiectivele învăţării* şi mai ales atunci cînd ele sînt formulate în termeni de schimbare comportamentală, observabilă şi măsurabilă.

Cu toate limitele metodelor şi tehnicilor de măsurare şi evaluare a rezultatelor obţinute de elevi, inspectorul şi directorul dispun de o seamă de metode, tehnici, forme şi mijloace, care, deşi supuse unor critici severe, au dat şi dau rezultate pozitive în şcoala românească, atunci cînd sînt aplicate cu competenţă. Evident, ele sînt susceptibile de îmbunătăţiri şi chiar parcurg un proces intens de reconsiderare, perfecţionare şi inovare, prin efortul comun al cercetătorilor şi practicienilor, în care inspectorii şi cadrele de conducere din şcoli au un rol important.

Observarea directă, participarea nemijlocită a inspectorului şi directorului la lecţii şi la alte activităţi, teoretice şi practice, desfăşurate în şcoală sau în afara ei, analiza sistemului de notare şi apreciere folosit de învăţători şi profesori, analiza lucrărilor scrise, a testelor şi chestionarelor, analiza trimestrială şi anuală a situaţiei la învăţătură, sînt tot atîtea modalităţi de cunoaştere, apreciere şi influenţare a rezultatelor obţinute de elevi în activitatea instructiv-educativă.

Cînd anume să se facă evaluarea? Fireşte, tot timpul, cu o anumită ritmicitate şi cu accent pe anumite probleme cu caracter mai deosebit, a căror soluţionare depinde în bună măsură de o evaluare corectă, făcută la timp. Este vorba atît de evaluarea internă, făcută în timpul anilor de şcoală, pentru a orienta şi îndruma în mod corespunzător munca profesorilor şi a elevilor, a familiei, cît şi de cea externă, care are loc după absolvirea şcolii şi continuarea studiilor într-un ciclu superior sau încadrarea într-o activitate socială utilă, cînd se materializează de fapt investiţia făcută în şcoală.

Dacă ne referim la evaluarea internă, aceasta e bine să se facă în mod special la început şi sfîrşit de etapă (ciclu de învăţămînt, an şi trimestru şcolar). La început, pentru a vedea unde se situează elevii faţă de cerinţele programelor, grupîndu-i şi

---

1 P l a n c h a r d, E m i l e, *Cercetarea în pedagogie*, Bucureşti, E.D.P., 1972, p. 151.

* Obiectivele învăţării reprezintă ceea ce profesorul doreşte să realizeze prin procesul de învăţare, scopurile, ţelurile, produsul finit al învăţării, materializat într-o modificare a comportamentului celui care învaţă şi care ştie ceva ce nu ştia înainte şi poate face ceva ce nu putea face înainte de a participa la procesul de învăţare. (Aspecte de detaliu în legătură cu această problemă sînt expuse în ghidul nr. 9 din „Inspecţie şcolară" şi în alte lucrări.)

diferenţiind în mod corespunzător eforturile şi metodele instructiv-educative în raport de nivelul lor de pregătire, de aptitudini, de ritmul de învăţare etc. La sfîrşit, pentru a putea aprecia în ce grad influenţele exercitate asupra lor au dat rezultatele scontate, în ce direcţii trebuie îndreptată activitatea de orientare şcolară şi profesională ş.a.m.d.

Întrucît evaluarea nemijlocită a rezultatelor obţinute de elevi se face de către personalul didactic, iar în cadrul ei notarea şi examenele ocupă un loc important, inspectorul şi directorul trebuie să cunoască temeinic sistemul de examinare, apreciere şi notare spre a-l putea perfecţiona necontenit la nivelul unităţii şi la nivelul teritorial.

În prezent se vorbeşte chiar de o „pedagogie a însuşirii depline", prin care profesorul adaptează instruirea la modul de gîndire şi la ritmul de lucru al fiecărui elev. S-a ajuns astfel, în condiţii normale, ca 90% din elevi să obţină rezultate bune, faţă de numai 20% în condiţiile învăţămîntului tradiţional, cînd intervenţia pedagogică era identică pentru toţi elevii.*

Se ştie de multă vreme că sistemul actual de evaluare nu este ideal şi că are o seamă de neajunsuri, care ţin de pregătirea şi aptitudinile profesorilor, de imperfecţiunea instrumentelor folosite (subiectivismul, dificultatea precizării baremurilor minime obligatorii pentru promovarea la limită, faptul că intervalul dintre două note nu are aceeaşi semnificaţie pe toată scara de notare ş.a.).

Excluzînd cazurile de incompetenţă şi arbitrar întîlnite la un număr restrîns de învăţători şi profesori, la cei mai mulţi este vorba de insuficienta stăpînire a docimologiei şi de subiectivism, concretizat fie într-o notare prea indulgentă, fie într-una exagerat de exigentă. Şi într-un caz şi în altul, influenţele exercitate asupra elevilor sînt negative, încurajîndu-i pe leneşi şi chiulangii cînd verificarea este superficială, iar notarea indulgentă, şi descurajîndu-i pe cei sîrguincioşi cînd exigenţa este exagerată.

Cercetările făcute la noi în ţară şi în alte ţări pun în evidenţă mari deosebiri între modalităţile de apreciere ale profesorilor, ceea ce-l determină pe Emile Planchard să afirme că „Practic ceea ce se numeşte metodă de evaluare se caracterizează prin totala absenţă de metodă". Aprecierea nu e prea departe de adevăr, dacă ne gîndim că mulţi profesori sînt foarte buni ca specialişti şi chiar ca metodişti, dar nu la fel de buni ca examinatori. De aceea, una din sarcinile importante ale inspectorului şi directorului este de a asigura ca aprecierea elevilor să se facă pe baza unor criterii clare.

În această privinţă, D. Muster, A. Hazgan şi P. Popescu formulează următoarele „Norme generale" privitoare la examinare şi notare:[1]

— stabilirea notei în funcţie de cerinţele programei şi de sarcinile speciale ale obiectului de învăţămînt; volumul şi calitatea cunoştinţelor, temeinicia lor, capacitatea aplicării în practică, posibilitatea exprimării lor în formă adecvată (cerinţe generale pentru toate obiectele de învăţămînt);

— principialitatea (obiectivitatea) în notare;

— folosirea integrală a scării de notare;

— valorificarea tuturor funcţiilor notei şcolare (de control, de selecţie, educativă, socială);

---

* În secţiunea a II-a a lucrării *„Inspecţia scolară"* prezentăm aspecte de detaliu ale „învăţării depline" sau „desăvîrşite" (mastery learning).

1 Muster, D., Hazgan, Aristide, Popescu, P., *Metodologia examinării şi notării elevilor,* E.D.P. Buc., 1969, p. 41—63.

— perspectiva în notare (să se ţină seamă de posibilităţile unor elevi de a-şi înlătura lipsurile provocate de motive trecătoare);

— ritmicitatea examinărilor (mai multe note, mai puţine erori, ritm egal distribuit de-a lungul anului şcolar şi diferenţiat după categorii de elevi);

— unitatea (formularea aceleiaşi cerinţe, tehnică unitară), consecvenţa şi continuitatea în aplicarea sistemului de notare.

În alte lucrări, se subliniază, de asemenea, valoarea deosebită a criteriilor de notare în realizarea evaluării rezultatelor elevilor.

În urma cercetărilor întreprinse de *Teodora Simionescu*[1] la unele şcoli din Galaţi, s-au conturat următoarele criterii de apreciere, ponderile lor fiind variabile de la un profesor la altul:

— volumul şi calitatea cunoştinţelor;

— gîndirea logică; posibilitatea de sinteză;

— abilitatea de aplicare a cunoştinţelor în practică;

— modul de participare a elevului la lecţii;

— modul în care elevii îşi manifestă curiozitatea faţă de obiectul respectiv;

— orientarea ştiinţifică a elevilor;

— expunerea logică a ideilor, puterea de sistematizare şi de a evidenţia esenţialul.

O altă cercetare, menţionată de data aceasta de *Ana Negulescu*[2], pune în evidenţă şi alte criterii (modul de exprimare, gîndirea şi discernămîntul, exactitatea faptelor, precizia răspunsului, corectitudinea raţionamentelor, capacitatea de analiză şi de interpretare personală, forţa de asociaţie, sensibilitatea, imaginaţia, efortul depus ş.a.), precum şi o seamă de „factori subsidiari", cum sînt: temele pentru acasă, ţinuta în timpul răspunsului, creativitatea, starea sănătăţii, situaţia familială.

I.T. Radu, în lucrarea sa „Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului" (E.D.P., 1981) face un şir de corelaţii interesante între apreciere şi factorii perturbatori ai acesteia.

Toate acestea dovedesc preocuparea cercetătorilor şi a cadrelor didactice pentru găsirea unor criterii care să asigure obiectivitatea aprecierii elevilor, pledînd pentru stimularea acestor preocupări din partea inspectorilor şi directorilor de şcoli.

Stimularea interesului profesorilor pentru completarea informaţiei ştiinţifice în problemele măsurării şi evaluării eficienţei activităţii instructiv-educative, a schimbului de opinii şi experienţă, a unor cercetări pe această temă sînt tot atîtea modalităţi, la îndemîna inspectorilor şi directorilor, menite să asigure perfecţionarea continuă a sistemului de apreciere şi notare.

Pentru a-şi putea da seama de diferenţele existente în notare, inspectorul şi directorul se pot folosi de ceea ce *D. Muster* a numit normă docimologică[3] şi pe care o defineşte ca fiind „o curbă a frecvenţei notelor, într-o situaţie teoretică normală" (clasa să aibă şi elevi buni şi elevi mijlocii şi elevi slabi şi un efectiv

---

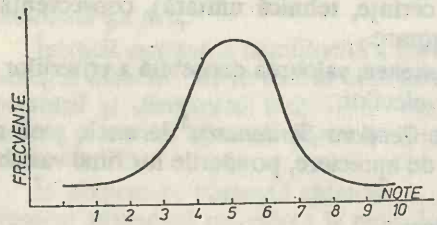
1 S i m i o n e s c u T e o d o r a, *Randamentul scolar. Metode si tehnici de obiectivizare a hotărîrii,* Buc., E.D.P., 1976, p. 32—36.

2 *Evaluarea sistemelor si a proceselor educaţionale,* E.D.P., Bucureşti, 1976, p. 91.

3 *Op. cit.,* p. 110—114.

normal; gradul de dificultate al problemelor care constituie obiectul examinării să fie mediu, în raport cu programa, iar elevii să nu se pregătească în mod special; examinatorul să nu fie nici prea sever, nici prea indulgent).

Înscriind pe abscisă notele, iar pe ordonată frecvenţa acestora, se obţine o curbă în formă de clopot, similară curbei lui Laplace-Gausse.

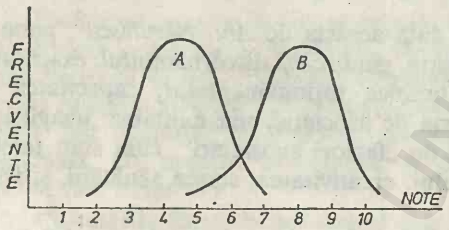


Norma docimologică (colectiv normal, probă conform programei, notare obiectivă).

Fig. 9

Se observă că notele de 6 şi 7 sînt cele mai numeroase: elevii slabi reprezintă cca 1/6 din efectiv, iar cei foarte buni tot 1/6. Cercetări mai recente au adus unele precizări şi completări acestei distribuţii statistice normale, valabilă pentru efective mari de elevi (peste 100), însă în esenţă problema rămîne valabilă.

În cazul unei notări severe, curba îşi păstrează forma, dar se deplasează spre stînga, în timp ce în cazul unei notări indulgente ea se deplasează spre dreapta.



Notare severă (A). Notare indulgentă (B)

Fig. 10

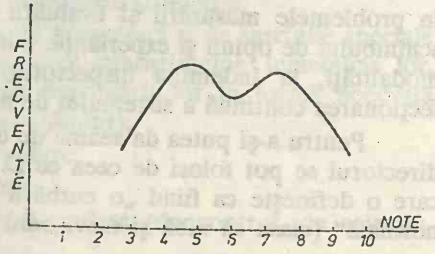
Curba din figura următoare reprezintă o distribuţie bimodală (două note cu frecvenţa cea mai mare: una mică, alta mare).

O astfel de curbă se obţine tot în urma unei notări defectuoase (extreme), fie cînd clasa are puţini elevi de valoare mijlocie, fie cînd s-au dat două probe (una uşoară şi alta dificilă).

În sfîrşit, curbele din figura următoare pun în evidenţă, fie o selecţie defectuoasă (prea multe elemente slabe sau prea multe bune) sau o situaţie de fapt, fie o examinare prea grea sau prea uşoară, fie un profesor care nu nuanţează suficient notarea elevilor mijlocii faţă de cei slabi, respectiv faţă de cei buni.

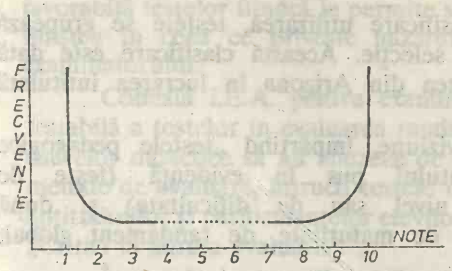
Compararea notării reale cu notarea teoretică (norma docimologică) are scopul de a explica şi motiva deosebirile existente, cînd acest lucru e posibil, precum şi pentru a putea interveni pentru corectarea unor situaţii normale (indulgenţă sau exigenţa exagerată; lipsă de preocupare pentru diferenţierea elevilor printr-o notare mai nuanţată, probe prea uşoare sau prea dificile etc.).

În acelaşi timp, cercetările psihologice şi pedagogice din ultimele decenii atrag atenţia asupra pericolului pe care-l prezintă fetişizarea curbei lui Gauss şi pledează pentru ceea ce Gilbert de Landsheere denumeşte „o pedagogie a curbei în J". După opinia lui şi a altor cercetători, toţi elevii normal dezvoltaţi



Curba bimodală (colectivul n-are elemente mijlocii, probe cu două chestiuni: una mai simplă, alta mai dificilă, notare mai frecventă cu note mici şi mari).

Fig. 11



Curbă în „I" ; curbă în „J" — multe elemente slabe (I) respectiv bune (J) ;
— probă de examen dificilă (I) respectiv simplă(J) ;
— apreciere mai ales cu note mici (I), respectiv mari (J).

Fig. 12

pot obţine rezultate bune şi foarte bune dacă li se respectă ritmul propriu de învăţare şi beneficiază de un tratament pedagogic adecvat. În literatura de specialitate existentă la noi în ţară s-au publicat o seamă de materiale pe tema aceasta, oferind celor interesaţi elementele necesare utilizării mai curajoase a „pedagogiei desăvîrşite", problemă la care ne referim mai în detaliu în secţiunea a II-a a „Inspecţiei şcolare" şi în alte lucrări*.

Imperfecţiunea notării, ca şi cea a examenelor, cărora li se reproşează lipsa de validitate şi de fidelitate, încurajarea concepţiei că totul se reduce la „noroc" sau la „ghinion" a determinat cercetătorii să caute şi alte modalităţi de verificare şi apreciere a rezultatelor obţinute de elevi în procesul instructiv-educativ, decît cele tradiţionale (examinare orală, extemporale, teze, examene).

Între acestea se numără şi *testele,* foarte răspîndite în alte ţări, fiind folosite mai frecvent şi la noi în ultima vreme, unde se vorbeşte mult despre ele, dar nu se aplică în aceeaşi măsură.

Cuvîntul test este de origine engleză şi înseamnă probă, examen. Un test este un instrument de măsurare a cunoştinţelor, deprinderilor, aptitudinilor etc., prin intermediul căruia obţinem informaţiile necesare fundamentării ştiinţifice a unor decizii. Asociaţia internaţională de psihotehnică îl defineşte ca pe o „probă implicînd o sarcină de îndeplinit pentru toţi subiecţii examinaţi, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului sau eşecului sau pentru notarea numerică a reuşitei".

Primele măsuri cu ajutorul testelor datează, după unii autori, din secolul al XIX-lea, iar printre „părinţii" testării mintale se numără *Francis Galton* (1822—1911), *James Catell* (1860—1944) şi *Alfred Binet* (1857—1911).

În prezent, principalele obiective ale utilizării testelor se grupează în jurul a trei elemente: prognoză, diagnosticare, cercetare.

Utilizarea testelor pentru a previziona o viitoare performanţă (şcolară sau de alt ordin), pentru a face o selecţie în vederea promovării într-un ciclu superior de învăţămînt sau pentru încadrarea într-o anumită profesie are loc destul de frecvent. În prognoză, accentul se pune pe diferenţele existente între performanţele mai multor indivizi sau între performanţele unui singur individ şi cele standard (etalon). Diagnosticarea, în schimb, se opreşte asupra cauzelor care au determinat situaţia constatată, în special cînd aceasta nu corespunde aşteptărilor.

Literatura de specialitate prezintă diverse clasificări ale testelor, în funcţie de anumite criterii. Dacă se ia în considerare natura trăsăturii măsurate, testele pot fi: de aptitudini, de îndemînare (abilitate), de realizare.

Dacă se ia în considerare modul în care se realizează măsurarea unei trăsături, se poate vorbi de teste individuale sau de grup, obiective sau subiective, de performanţă, bazate pe limbaj, de putere sau de viteză.

---

* J i n g a, I o a n; N e g r e ţ, I o a n, *Învăţarea eficientă în clasă,* în: Revista de Pedagogie nr. 11; 12/1987 şi 1; 2; 3/1988; I. J i n g a, L. V l ă s c e a n u (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţămînt,* Editura Academiei, Buc., 1989, studiul elaborat de I. Negreţ la cap. 13.

Dacă se ia drept criteriu de clasificare utilizarea, testele se grupează în: teste de plasare, de clasificare, de selecţie. Această clasificare este dată de *G. C. Helmetadler* de la Universitatea din Arizona în lucrarea intitulată „Principii de măsurare psihologică".

Emile Planchard are însă altă viziune, împărţind „testele pedagogice propriu-zise" după natura randamentului pus în evidenţă (teste de cunoştinţe sau inventar şi teste de nivel sau de dificultate) şi după finalitatea practică a examenului (teste de maturitate, de randament global; diagnostico-analitico-prognostice[1]).

Pentru a putea fi utilizate în bune condiţii, testele trebuie să răspundă unor cerinţe între care menţionăm: validitatea sau valabilitatea; fidelitatea, stabilitatea sau constanţa; etalonarea; standardizarea.

Validitatea reprezintă gradul în care un test reuşeşte să măsoare ceea ce i-a propus. De aceea, de fiecare dată cînd elaborăm un test, e necesar să ne clarificăm ce vrem să măsurăm cu el şi să-i formulăm întrebările (itemurile) în concordanţă cu problemele esenţiale ale conţinutului cunoştinţelor, aptitudinilor etc. care constituie obiectul testării.

Gradul de valabilitate al unui test se poate stabili făcîndu-se corelaţia cu rezultatul altui examen sau altui test şi chiar cu aprecierea unor profesori cunoscuţi pentru obiectivitatea şi competenţa notării.

Fidelitatea constă în invariabilitatea (constanta) rezultatelor testului în cazul repetării lui în condiţii neschimbate.

Etalonarea constă în clasificarea rezultatelor în raport cu o anumită distribuţie statistică, stabilită dinainte, de regulă prin aplicarea testului pe un eşantion reprezentativ.

Standardizarea presupune că aplicarea şi corectarea testului se face în mod uniform pentru toţi subiecţii.

În învăţămînt, testele utilizate mai frecvent sînt testele pedagogice, şcolare, de cunoştinţe sau docimologice.

Ele pot fi globale (pentru întreaga materie) sau parţiale (pentru o lecţie sau un capitol — test extemporal sau test teză).

Faţă de notarea şi examenele tradiţionale, testelor li se recunosc unele calităţi superioare, unele avantaje, deşi nu sînt nici ele scutite de anumite limite.

Printre avantaje, V. Pavelcu enumeră: anonimatul, uniformitatea (în sensul asemănării cu probele scrise tradiţionale), precizia şi obiectivitatea diagnosticului (eliminarea hazardului), perspectiva prognostică etc., iar printre dezavantaje: imposibilitatea de a atinge capacitatea de organizare a cunoştinţelor, aplicaţia acestora, originalitatea şi bunul simţ al candidatului; încurajarea metodelor deficitare de învăţare; consumul mare de muncă necesar elaborării; facilitarea fraudei ş.a.[2]

D. Muster consideră testele ca o categorie de „probe obiective" care cuprind teme de lucrări diferite ca să nu lase nici un fel de posibilitate de interpretare, identice pentru toţi subiecţii examinaţi şi prevăd o modalitate precisă de apreciere a rezultatelor şi natura lor numerică. Autorul susţine că elevii au o poziţie

---

1 P l a n c h a r d, E m i l e, *Cercetarea în pedagogie*, Buc., E.D.P., 1972, p. 163.

2 P a v e l c u, V., *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, E.D.P., 1968, p. 164.

favorabilă testelor fiindcă le permite să răspundă în ritmul lor de lucru şi le asigură liniştea în ceea ce priveşte hazardul temei de examinare şi al subiectivităţii examinatorului.

Comisia I.E.A. pentru examinarea evaluării[1], subliniind valoarea incontestabilă a testelor în evaluarea randamentului şi a progresului şcolar, recomandă cadrelor didactice să nu abuzeze de testele standard, ci să le combine şi cu alte metode de evaluare, întrucît testele nu sînt infailibile în stabilirea şi prognozarea aptitudinilor şi performanţelor elevilor. Pe aceeaşi linie se înscrie şi studiul intitulat „Critici la adresa evaluării".[2]

În concluzie, autorii menţionaţi nu contestă total valoarea testelor-standard ca mijloc obiectiv de evaluare, dar pledează pentru moderaţie şi manifestă chiar o doză de scepticism în folosirea lor.

Am insistat asupra avantajelor şi dezavantajelor testelor, asupra posibilităţilor şi limitelor acestora, pentru a pune în evidenţă pericolele pe care le prezintă folosirea unilaterală a instrumentelor de măsurare în educaţie, precum şi necesitatea pregătirii temeinice a cadrelor didactice în domeniul ştiinţei şi artei examinării, ca bază a unei aprecieri obiective.

Întrucît noi nu dispunem de teste-standard pentru toate obiectele de învăţămînt şi pentru toate şcolile, vom prezenta în paragraful următor cîteva elemente care trebuie avute în vedere la alcătuirea unui test.

Pentru început e preferabil să se adopte o soluţie intermediară, în sensul de a da elevilor să rezolve mai multe probleme esenţiale din materia parcursă, în locul uneia sau două chestiuni, cum procedează încă cei mai mulţi dintre învăţători şi profesori.

Utilizarea testelor în fiecare şcoală şi de către fiecare educator, alături de celelalte instrumente de măsurare şi evaluare a rezultatelor activităţii instructiv-educative, depinde în bună măsură de director, care poate milita şi crea climatul necesar pentru continua perfecţionare a sistemului de examinare şi apreciere a muncii elevilor.

Ne referim la sistemul aprecierii pentru că, aşa cum am mai arătat, evaluarea nu se poate face recurgînd la o singură metodă, oricît de bună ar fi ea, întrucît nu „acoperă" singură toate cerinţele unui învăţămînt formativ. De aceea, în şcoala noastră se foloseşte un sistem de metode şi tehnici, care cuprinde: observarea curentă, chestionarea orală, lucrările scrise, lucrările practice, testele etc., directorul avînd obligaţia să vegheze la aplicarea corectă, ştiinţifică şi obiectivă a fiecăruia.

Referindu-se la obiectivitatea notării lucrărilor scrise, D. Muster propune stabilirea unor „norme generale de apreciere", pe care să le cunoască şi examinatorii şi examinaţii şi care să cuprindă următoarea repartizare (pentru scara de notare de la 1 la 10):

I. pentru fondul lucrării:
   a) satisfacerea sarcinilor de conţinut — 0—6 puncte
   b) prezentarea conţinutului — 0—1 puncte

---

1 *I.E.A. Task Force on Testing* în „Today's Education", Washington — DC, 63, nr. 1, 1974, p. 54—58.

2 Helman, G., Militin, Doctor P. Richard, *Criticism and Standardize Testing* în: „Today's education", Washington — DC, 63, nr. 1, 1974, p. 50—54; 58; 60.

II. pentru forma lucrării:	
c) stil şi ortografie	0—1 1/2 puncte
d) prezentare grafică	0—1/2 puncte
III. factor personal:	
e) caracter excepţional, impresie de originalitate, sensibilitate	0—1 puncte
TOTAL:	0—10 puncte

Pentru obiectivitatea notării în cazul examinării orale, acelaşi autor propune ca aprecierea fiecărui item să se facă recurgînd la o scară de notare mai redusă (4 trepte: slab — 1 punct; mijlociu — 2; mijlociu peste medie — 3; bun — 4). Totalul punctelor se poate transpune în scala 1—10 printr-o regulă de trei simplă.

Unii cercetători[1] propun următoarea tehnică de stabilire a notei şcolare, utilizabilă atît în cazul examinărilor orale, cît şi în cazul celor scrise:

1. Operaţionalizarea obiectivelor instruirii:
   - precizarea operaţiilor pe care să le îndeplinească elevul pentru a dovedi că a realizat obiectivul;
   - stabilirea condiţiilor concrete pentru îndeplinirea operaţiilor respective;
   - stabilirea limitei minime de la care se consideră că elevul a realizat sarcinile conţinute de obiectiv.
2. Elaborarea instrumentelor cu ajutorul cărora se obţin informaţiile de evaluare privind măsura în care elevul a realizat obiectivele de instruire:
   - redactarea întrebărilor;
   - stabilirea răspunsului corect şi a punctajului acordat;
   - stabilirea limitei minime de la care se poate considera că obiectivul a fost realizat — performanţa minimă admisă (Pma) — şi a limitei maxime — performanţa maximă specifică (PMS);
   - constituirea scalei de punctaj pentru fiecare întrebare;
   - elaborarea tabelului de transformare a punctajelor în note şcolare;
   - constituirea instrumentelor de evaluare: întrebările (sarcinile de îndeplinit), etalonul de rezolvare (răspunsul corect, punctajul acordat şi performanţa minimă admisă), tabelul de transformare a punctajului în note şcolare.

Comunicarea sarcinilor de îndeplinit se poate realiza: oral, în scris, audio-vizual sau prin intermediul unor instalaţii specializate (calculatoare, simulatoare, instalaţie de tip Verfix etc.).

Răspunsurile se pot da şi ele sub forme diferite: oral, în scris, prin lucrări practice, prin instalaţii specializate.

3. Transformarea punctajului în note şcolare (scara 1—10)

Varianta I se bazează pe formula:

$$N = \frac{\text{numărul de întrebări la care punctajul obţinut este} > P_{ma}}{\text{numărul total de întrebări}} \times 10$$

1 Gheorghiu, Al., Popovici, M., *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., 1983.

Exemplu: să presupunem că sînt evaluaţi 3 elevi (A, B, C), iar proba de evaluare conţine 8 întrebări.

Punctajele încercuite sînt mai mari (>) decît Pma.

Elevii	Punctajele obţinute la întrebări								Nota acordată prin rotunjire (N)
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
A	[15]	3	4	[12]	[10]	4	4	2	$\frac{3}{8} \cdot 10 = 4$
B	12	3	[7]	6	[9]	7	[5]	[3]	$\frac{4}{8} \cdot 10 = 5$
C	10	[4]	[8]	[10]	[8]	8	[6]	[3]	$\frac{6}{8} \cdot 10 = 8$

De precizat că performanţa minimă admisă este echivalentă cu realizarea de către elev a sarcinii respective de instruire într- o proporţie care variază între 45% şi 60%, în funcţie de importanţa (utilitatea) socială a sarcinii stabilite prin obiectiv, complexitatea obiectivului (nr. sarcinilor componente), gradul de dificultate al sarcinilor componente, gradul de noutate al naturii sarcinilor pentru elev.

Avantaje: — simplitatea execuţiei;
— numărul mic de operaţii cerute evaluatorului.

Dezavantaje: — în cazul unui număr mic de întrebări nu pot fi diferenţiaţi elevii care au realizat obiectivele la limita minimă (Pma) de cei care le-au realizat la limita maximă (PMS).

Dezavantajul poate fi minimalizat folosind probe de evaluare cu un număr mare de întrebări, situaţie în care trebuie avut în vedere timpul disponibil al profesorului şi elevilor.

Varianta a II-a constă în transformarea punctajului în notă şcolară pe baza identificării notei 5 cu media valorilor Pma ale tuturor întrebărilor probei de evaluare.

Operaţiile necesare sînt următoarele:

— Normalizarea procentuală a punctajului fiecărei întrebări, pe baza relaţiei:

$$1 \text{ punct normalizat} = \frac{100}{PMS} \%;$$

— Normalizarea procentuală a valorilor Pma la fiecare întebare;

— Determinarea valorilor Pma normalizate utilizînd relaţia:

$$(Pma)_n = \frac{\Sigma \text{ Pma}}{\text{număr de întrebări}};$$

— Constituirea monogramei de convertire a punctajului normalizat în notă şcolară, folosindu-se un sistem de coordonate în care originea se identifică pe abscisă cu media valorilor Pma şi pe ordonată cu nota 5.

Abscisa reprezintă punctajul normalizat dispus între valorile 0% şi 100%, iar ordonata notelor şcolare între 1 şi 10.

Pentru convertirea punctajului obţinut de un elev în notă şcolară, se constituie două drepte de convertire care unesc originea sistemului de axe cu punctele extreme coordonate (0%; 1) şi (100%; 10).

Exemplu, pentru o probă de evaluare cu 5 întrebări şi punctajul din tabelul alăturat.

întrebări	PMS		Valoarea unui punct normalizat	Pma	
	Puncte	%		Puncte	%
1_1	7	100	14,3%	4	57,2
1_2	7	100	14,3%	4	57,2
1_3	18	100	5,5%	10	55,5
1_4	23	100	4,3%	16	68,8
1_5	19	100	5,3%	11	58,3

- $(Pma)_n = 59,5\%$
- Nomograma de convertire este reprezentată în figura de mai jos.

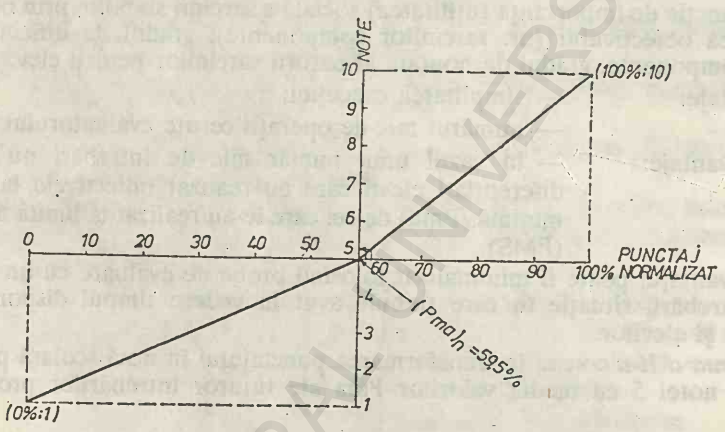


Fig. 14

Un elev a obţinut următoarele rezultate:

Întrebarea	Puncte	Punctaj normalizat
1_1	5	5 X 14,3 = 71,5
1_2	4	4 X 14,3 = 57,2
1_3	9	9 X 5,5 = 49,5
1_4	18	18 X 4,3 = 77,4
1_5	10	10 X 5,3 = 53,0

Utilizînd monograma de mai sus, rezultă că elevul obţine nota 5.

Avantaje: — posibilitatea de a diferenţia corect elevii în funcţie de valoarea punctajului obţinut pe întreaga scală de evaluare şi de a asigura o semnificaţie exactă notelor obţinute.

Dezavantaje: — implică un volum mai mare de muncă din partea examinatorului.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evident, problema rămîne deschisă căutărilor şi perfecţionărilor şi se impune a figura printre preocupările principale ale profesorilor şi ale cadrelor de conducere. Inspectorii şi directorii înşişi sînt puşi în situaţia să-şi perfecţioneze metodele şi instrumentele de măsurare şi evaluare a muncii profesorilor, pentru că de calitatea acestei munci, ca şi de calitatea îndrumării lor şi a exigenţei manifestate depind în măsură hotărîtoare şi rezultatele elevilor.

Pe baza evaluărilor sistematice făcute de conducerea şcolii şi a rezultatelor materializate în note, se vor face analize ale situaţiei şcolare ori de cîte ori e necesar (în mod special, trimestrial şi anual) pentru a preîntîmpina rămînerile în urmă şi „pierderile" de elevi, a stabili cu exactitate cauzele eşecurilor, precum şi pentru a lua măsuri de asigurare a progresului la învăţătură şi comportare.

În funcţie de aceste rezultate se cere apreciată şi activitatea cadrelor didactice (inclusiv a directorilor), pentru a face ca educaţia şi învăţămîntul să devină o investiţie rentabilă.

Rezultatul evaluărilor făcute cu prilejul inspecţiilor şcolare vor fi comparate cu cele făcute de conducerea şcolii şi de cadrele didactice, stabilindu-se măsuri pentru aplicarea unitară a sistemului de apreciere şi notare, ca şi pentru perfecţionarea acestui sistem.

4.10.3.3. **Elaborarea, aplicarea şi valorificarea testelor docimologice.** În paragraful anterior subliniam necesitatea utilizării pe scară mai largă (alături de alte metode, procedee şi tehnici de evaluare) a testelor docimologice, pentru a se asigura un suport ştiinţific şi un caracter cît mai obiectiv evaluării activităţii instructiv-educative.

Spre a oferi celor interesaţi nu doar sfaturi şi îndemnuri, ci şi soluţii, ne propunem ca, pe baza materialelor existente la noi şi în alte ţări, să prezentăm succint (schematic, chiar) o modalitate simplă şi la îndemîna oricărui învăţător şi profesor de alcătuire, aplicare şi valorificare a unui test docimologic. În secţiunea a doua a lucrării „Inspecţie şcolară" prezentăm şi cîteva exemple concrete.

I. *Elaborarea*

1. Alcătuirea testelor începe cu *stabilirea obiectivelor*, care echivalează cu precizarea (pe baza programei şcolare) a ceea ce trebuie să ştie şi să facă elevul după ce a parcurs o lecţie, un capitol, materia unui trimestru, semestru sau an şcolar.

De aceea, o primă operaţie constă în precizarea lecţiei sau capitolului (capitolelor) din care urmează să se facă testarea (verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite de elevi).

În continuare, se stabileşte lista obiectivelor (cunoştinţe, deprinderi etc.), în ordinea importanţei lor, ţinînd seamă de sarcinile generale şi speciale ale disciplinei respective, de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor şi deprinderilor ce trebuie însuşite, de nivelul general al clasei (în funcţie de care se apreciază gradul de dificultate al întrebărilor şi timpul de răspuns).

2. *Stabilirea numărului de întrebări (itemuri) şi formularea lor.* Pentru a „acoperi" întreaga materie parcursă în cadrul lecţiei, capitolului, trimestrului, semestrului sau anului şcolar, se stabileşte un număr suficient de itemuri, fie pe baza experienţei personale sau prin consultarea cu colegii, fie mai riguros, ca în exemplul de mai jos.

Dacă notăm cu p_1 procentajul de timp destinat unui anumit obiectiv şi cu n_1 procentajul de timp destinat unui anumit capitol, atunci numărul de întrebări (itemuri) ale unui test, corespunzător unui anumit obiectiv dintr-un anumit capitol este dat de formula $N = 50 \cdot p_1 \cdot n_1$.

Rezultatele se pot consemna într-un tablou cu dublă intrare.

Evident, numărul de itemuri poate varia de la cîteva (în cazul unei lecţii) pînă la o sută şi peste o sută (în cazul unui an şcolar).

La alcătuirea întrebărilor, învăţătorul sau profesorul va avea grijă ca ele să cuprindă problemele de bază, esenţiale ale materiei parcurse.

În acest scop, prin consultare cu colegii şi alţi specialişti, se alcătuieşte mai întîi un „inventar" de informaţii minime şi esenţiale referitoare la materia din care urmează să se facă examinarea, stabilindu-se apoi variante de întrebări. Definitivarea lor se face după una sau cîteva aplicări experimentale.

	Capitole Obiective	I. Mulţimi 15%	II. Numere întregi 50%	III. numere raţionale 35%
1.	Cunoştinţe ale terminologiei 10%	$n_{11} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}15$ $n_{11} = 1$ item	$n_{21} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}5$	$n_{31} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}35$
2.	Cunoştinţe ale metodelor specifice 25%	$n_{12} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}15$ $n_{12} = 2$ itemuri	$n_{22} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}5$	$n_{32} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}35$
3.	Cunoştinţe ale ordinii şi succesiunii 10%	$n_{13} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}15$	$n_{23} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}5$	$n_{33} = 50 \cdot 0{,}1 \cdot 0{,}35$
4.	Înţelegerea 30%	$n_{14} = 50 \cdot 0{,}3 \cdot 0{,}15$	$n_{24} = 50 \cdot 0{,}3 \cdot 0{,}5$	$n_{34} = 50 \cdot 0{,}3 \cdot 0{,}35$
5.	Aplicarea 25%	$n_{15} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}15$	$n_{25} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}5$	$n_{35} = 50 \cdot 0{,}25 \cdot 0{,}35$

Oricum, întrebările trebuie să fie clar formulate, precise, concise şi să nu solicite un singur răspuns posibil. Ele trebuie să fie, de asemenea, adaptate nivelului şi particularităţilor de vîrstă ale elevului.

3. *Stabilirea modalităţilor de răspuns.* Întrebările pot fi formulate aşa fel încît să permită mai multe modalităţi de răspuns, după cum urmează:

— prin „da" sau „nu", „corect" sau „greşit";

— o alegere cu răspunsuri multiple (pentru fiecare întrebare se dau cîteva răspunsuri — de regulă între 3 şi 5 — din care doar unul singur este corect);

— completarea unei propoziţii cu un cuvînt, un nume, o dată, o altă propoziţie scurtă (propoziţii lacunare);

— la testele cu două coloane de itemuri se cere ca fiecare item din prima coloană să fie pus în relaţie cu alt item, din a doua coloană (exemple: autorul şi lucrarea, evenimentul şi data etc.);

— întrebarea solicită un răspuns liber.

Pot exista şi alte modalităţi de răspuns, după cum se pot folosi teste cu întrebări care solicită un singur mod de a răspunde sau mai multe modalităţi. Acest lucru se stabileşte în raport cu o seamă de factori, cum sînt: scopul urmărit; natura materialului care constituie obiectul testării; timpul rezervat pentru răspuns etc.

Important este însă să se formuleze asemenea itemuri care să se adreseze cu precădere capacităţii de prelucrare creatoare a informaţiei şi de aplicare a ei cît mai rapid şi corect.

4. *Aranjarea itemurilor* se face în funcţie de natura, complexitatea şi dificultatea cunoştinţelor pe care le cuprind, fie pornind de la cele mai simple (uşoare) şi sfîrşind cu cele mai complexe (grele, dificile), fie în ordine ciclică de dificultate (pe grupe de itemuri aranjate în ordine de dificultate crescîndă). De regulă, se pun la început întrebările considerate de bază, esenţiale, deci absolut necesar a fi cunoscute pentru obţinerea unei note de trecere. În orice caz, întrebările se aranjează în aşa fel încît răspunsul la unele din ele să nu sugereze răspunsul la altele.

Ierarhizarea riguroasă a itemurilor în test se face însă cu ajutorul indicelui de dificultate (raportul dintre numărul elevilor care au răspuns corect la un item, în cazul unei aplicări experimentale a testului şi numărul total al elevilor supuşi examinării). Acesta variază între 0 şi 1 (0, cînd nici un elev n-a răspuns corect, deci întrebarea e foarte grea; 1, cînd toţi elevii au răspuns corect, deci întrebarea e foarte uşoară; e preferabil ca ambele situaţii să fie evitate).

5. *Elaborarea instrucţiunilor de răspuns.* Acestea se pun, de obicei, la început şi cuprind indicaţii asupra modului în care trebuie procedat pentru rezolvarea testului. Unele indicaţii se pot da şi la locul unde se află o întrebare mai dificilă, urmate, eventual, de cîteva exemple.

6. *Redactarea formularului de răspuns.* În cazul cînd testul se scrie pe tablă (pentru a economisi hîrtie) sau formularul nu prevede spaţiu pentru răspunsuri (deşi s-a multiplicat şi s-a difuzat fiecărui elev), se elaborează un formular de răspuns care cuprinde: şcoala, clasa, numele şi prenumele elevului, obiectul, data (de regulă, în partea stîngă sus); loc pentru răspunsuri, în funcţie de modalităţile de răspuns solicitate de fiecare item în parte; loc pentru înserierea numărului de puncte atribuite de profesor fiecărui item, cu ocazia corectării.

7. *Aplicarea experimentală.* În scopul stabilirii variantei optime de formulare a întrebărilor, a modalităţilor şi a timpului de răspuns, precum şi pentru definitivarea instrucţiunilor sub toate aspectele, testul se aplică experimental pe un eşantion alcătuit din elevi slabi, mijlocii şi buni. Ulterior, după mai multe aplicări, i se pot aduce şi alte îmbunătăţiri.

8. *Stabilirea cotei (scorului) testului.* Fiecărui răspuns corect i se atribuie unul sau mai multe puncte, în funcţie de gradul de dificultate al itemului şi de numărul de operaţii pe care-l implică rezolvarea. La alcătuirea itemului, profesorul stabileşte şi valoarea răspunsurilor parţiale, cărora le acordă puncte sau fracţiuni de puncte. Numărul punctelor rezultate din totalul răspunsurilor corecte reprezintă cota sau scorul testului.

9. *Stabilirea timpului* acordat pentru rezolvarea testului se face în raport de natura problemei, dificultatea întrebărilor, numărul aplicaţiilor necesare pentru obţinerea răspunsurilor etc. şi este de 60—80 de secunde în medie pentru fiecare item.

El se poate stabili pe cale experimentală sau ca medie a timpilor individuali în cazul unei aplicări experimentale, fie luînd în considerare timpul necesar rezolvării unui test de 75—80% din elevii clasei (eşantionului reprezentativ).

II. *Aplicarea* trebuie să ţină seamă de existenţa cîtorva condiţii, şi anume: asigurarea unor copii identice ale testelor şi formularelor de răspuns pentru toţi elevii; iluminat corespunzător; temperatură adecvată; linişte; aşezarea elevilor cîte unul în bancă; marcarea exactă a timpului; asigurarea unor ajutoare ale profesorului pentru supraveghere (cîte unul la 15—16 elevi).

De asemenea, se va avea în vedere starea fizică a elevilor, cît şi atitudinea examinatorului, care trebuie să fie degajată, încurajatoare (fără a influenţa însă asupra rezolvării).

Prezentarea instrucţiunilor trebuie să insiste şi asupra necesităţii aplicării testului (motivare).

După expirarea timpului, toţi elevii se opresc din scris şi se adună formularele.

III. *Valorificarea rezultatelor* începe cu corectarea, care constă în atribuirea de puncte (sau fracţiuni de puncte) în funcţie de corectitudinea şi completitudinea fiecărui răspuns.

Cînd e posibil, pentru operativitate, se foloseşte şi aşa-numita „grilă de corectare". Aceasta este, de fapt, un formular de răspuns decupat în dreptul răspunsurilor corecte şi suprapus peste fiecare test de răspuns. Dintr-o privire, profesorul constată care sînt răspunsurile corecte şi care sînt cele greşite.

Se face apoi totalul punctelor atribuite pentru răspunsuri corecte şi se trece la transformarea lor în note şcolare, după metoda mărimilor proporţionale.

Exemplu:

Dacă presupunem că efectivul clasei este de 36 elevi şi că la un item al testului au răspuns corect 30 de elevi, nota se obţine astfel:

$$\begin{array}{l} 36 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 30 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{30 \cdot 10}{36} = 8{,}3 \text{ (aproximativ)}$$

Dacă testul a avut 28 de itemuri, scorul maxim (în condiţiile în care pentru fiecare răspuns corect s-a acordat un punct) este de $28 \cdot 36 = 1\,008$.

Totalizînd numărul de itemuri la care s-a răspuns corect de către toţi elevii obţinem un scor real efectiv de 800 puncte.

Aplicînd metoda mărimilor proporţionale, obţinem:

$$\begin{array}{l} 1\,008 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 800 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{800 \cdot 10}{1\,008} = 7{,}9 \text{ (aproximativ)}$$

În aceste două exemple am transformat în note şcolare performanţele unui item şi cele ale întregului test pentru a vedea nivelul general al clasei în funcţie de problema testată.

Asemănător se procedează cînd vrem să transformăm în note şcolare performanţele fiecărui elev. Dacă la totalul punctelor testului (N) se atribuie nota 10, pentru totalul punctelor obţinute de elevul respectiv (n) ce notă corespunde (x)?

$$x = \frac{n \cdot 19}{N}.$$

În cazul în care din totalul întrebărilor condiţia pentru obţinerea notei de trecere (5) este de a răspunde la un anumit număr de întrebări, dinainte stabilite, diferenţa de puncte se atribuie pentru notele 6—10.

Exemplu: Efectivul clasei: 36 elevi

Numărul de itemuri: 30

Numărul de itemuri minimale: 18 (se atribuie nota 5)

a) Un elev a răspuns la 10 itemuri minimale şi la 4 din celelalte:

$$18 \ldots\ldots 5$$

$$10 \ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{18} = 3 \text{ (aproximativ)}$$

Nu se mai iau în considerare celelalte răspunsuri.

b) Alt elev a răspuns exact la toate cele 18 întrebări minimale (nota 5) şi la 10 din celelalte 12:

$$12 \ldots\ldots 5$$

$$10 \ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{12} = 4 \text{ (aproximativ)}$$

Nota lui va fi 5 + 4 = 9.

Valorificarea notelor se face prin analiza colectivă a greşelilor tipice şi perfecţionarea activităţii celor doi factori ai procesului instructiv-educativ (profesor şi elevi). În cazul testelor aplicate de inspectori sau directori, analiza se referă şi la activitatea cadrelor didactice care asigură predarea obiectelor respective.

Din cele prezentate pînă acum se poate constata, credem, că elaborarea, aplicarea şi valorificarea testelor sînt la îndemîna fiecărui învăţător sau profesor. Faţă de probele obişnuite, avantajele lor sînt evidente: obiectivitate, operativitate, surprinderea mai exactă a nivelului de cunoştinţe şi deprinderi etc., ceea ce le recomandă pentru utilizarea mai largă alături de celelalte metode de evaluare. Le revine inspectorilor şcolari sarcina de a generaliza experienţa bună a unor cadre didactice, de a alcătui şi propune spre publicare baterii de teste pe obiecte de învăţămînt, ani de studiu, capitole şi chiar lecţii.

4.10.3.4. **Analiza, interpretarea şi valorificarea datelor.** Deoarece evaluarea este un proces subiectiv, validitatea aprecierilor formulate de profesori, directori şi inspectori depinde de o seamă de factori, cum sînt: competenţa evaluatorilor (gradul în care ei stăpînesc docimologia, ştiinţa evaluării), experienţa lor în acest domeniu, calitatea instrumentelor de măsurare, luarea în considerare a particularităţilor celor evaluaţi (vîrstă, stare de sănătate, mediu socio-familial, pregătire general-culturală şi la diferite obiecte de învăţămînt etc.).

Faptul că aprecierea elevilor se concretizează în punctaje şi note şcolare nu implică automat rigurozitatea matematică a procesului. Adesea, nota cuantifică pur şi simplu impresiile subiective ale examinatorului şi diferă de la un profesor la altul şi chiar la acelaşi profesor cînd verifică o lucrare scrisă (test, teză, extemporal) la intervale de timp diferite. Nu sînt rare situaţiile în care profesorii atribuie o anumită notă ţinînd seamă nu numai de cunoştinţele, deprinderile şi aptitudinile elevului la un moment dat, în raport de obiectivele propuse, ci şi de comportamentul general al acestuia, de participarea lui la alte activităţi, care nu au legătură directă cu obiectul pentru care se face aprecierea. De altfel, este bine cunoscut faptul că elevii din aceleaşi clase şi la aceleaşi discipline, notaţi cu aceleaşi note de profesori diferiţi, nu obţin rezultate identice la examene şi concursuri.

Datorită caracterului subiectiv al aprecierilor şi imperfecţiunilor sistemului de notare, evaluatorii sînt datori, atunci cînd analizează şi interpretează datele obţinute în urma evaluării rezultatelor obţinute de elevi, să ţină seamă de erorile de măsurare, mai ales cînd acestea se referă la populaţii şcolare mari care nu permit o verificare imediată a validităţii aprecierilor.

Avînd caracter probabilistic, datele numerice obţinute în cadrul procesului de măsurare şi evaluare se pretează la analize şi interpretări statistice, folosindu-se în acest scop termenii specifici ai disciplinei: media, mediana, modul, amplitudinea împrăştierii, abaterea medie, abaterea standard, dispersia, indicii de corelaţie, tabelele de frecvenţă, graficele de distribuţie etc.

Definirea, semnificaţia şi modul de utilizare a termenilor respectivi sînt prezentate în lucrări de specialitate tipărite la noi în ţară şi pretind cunoştinţe matematice de nivel mediu, fiind deci accesibile tuturor educatorilor din învăţămînt.

Interpretarea datelor cu ajutorul metodei statistice este relativ simplă şi se utilizează pentru a compara performanţa elevului la o probă de evaluare cu nivelul său obişnuit, cu performanţa altor elevi sau cu o performanţă standard.

Ea se utilizează, de asemenea, pentru a compara performanţa unor colective şcolare la o anumită disciplină, la un grup de discipline sau pe cele globale.

Valorificarea rezultatelor obţinute de elevi are următoarele *funcţii:*

- să-i informeze pe elevi, pe profesori şi pe părinţi, asupra gradului de îndeplinire a obiectivelor activităţii instructiv-educative;
- să ajute la stabilirea celor mai potrivite strategii didactice;
- să furnizeze date pentru activitatea de orientare şcolară şi profesională;
- să furnizeze informaţii pentru perfecţionarea programelor şi manualelor şcolare;
- să orienteze cadrele de conducere din şcoli şi pe cele din sistemul de îndrumare a învăţămîntului asupra unor aspecte şi tendinţe ale activităţii instructiv-educative de la nivelul colectivităţilor şcolare, ca bază pentru elaborarea deciziilor de politică şcolară şi a programelor de control şi îndrumare.

Prezentarea rezultatelor evaluării se face prin carnetul de elev, prin discuţiile profesorilor cu elevii şi cu părinţii, în cadrul şedinţelor de analiză la nivel de catedră, comisie metodică, şcoală, cerc pedagogic, inspectorat şcolar, minister etc., stabilindu-se şi măsuri pentru ameliorarea lor.

4.10.3.5. **Ameliorarea rezultatelor** implică un şir de măsuri care vizează: profesorul, elevul, familia, conducerea şcolii, inspecţia şcolară.

Pe prim plan se situează *cunoaşterea cauzelor* care determină eşecul şcolar sau obţinerea unor rezultate mediocre. Dintre cele mai frecvente cauze, menţionăm:

- carenţele în pregătirea de specialitate, psihopedagogică şi metodică a unor cadre didactice;
- organizarea defectuoasă a procesului de învăţămînt în unele şcoli, a regimului de muncă al elevilor;
- aplicarea unor forme şi metode de instruire inadecvate vîrstei elevilor şi particularităţilor lor individuale;
- supraîncărcarea elevilor cu teme şi alte activităţi;
- starea precară a sănătăţii unor elevi; nivelul scăzut al motivaţiei şi deprinderii de a învăţa, manifestări de indisciplină şi atitudine negativă faţă de muncă;

• existenţa unor condiţii familiale inadecvate (climat necorespunzător, lipsa condiţiilor optime pentru studiu, a supravegherii şi îndrumării elevului etc.);

• anturaj necorespunzător;

• absenţa unor obiective clare în activitatea desfăşurată de şcoală şi familie pe linia formării la elevi a unei atitudini înaintate faţă de muncă şi învăţătură, defecţiuni în organizarea întrajutorării, suprasolicitarea elevilor slab pregătiţi în activităţi extraşcolare;

• inconsecvenţa directorilor şi inspectorilor şcolari pe linia ridicării calificării profesionale a cadrelor didactice, diferenţierii şi individualizării activităţii de predare-învăţare, obiectivizării metodelor de apreciere şi notare, antrenării familiei la acţiunile menite să asigure succesul şcolar al tuturor elevilor, nivelul scăzut de exigenţă faţă de profesori şi elevi.

Evident, şirul acestor cauze poate fi continuat. Ele se conturează mai clar şi se nuanţează la nivelul fiecărei şcoli şi clase, la nivelul fiecărui elev şi se cer bine cunoscute pentru a putea interveni oportun şi eficient.

Odată cunoscute cauzele care determină insuccesul şcolar, acţiunea cadrelor didactice, a directorilor şi inspectorilor se concentrează pe două *coordonate*, şi anume:

— prevenirea rămînerilor în urmă a elevilor faţă de cerinţele programelor şcolare; prevenirea apariţiei unor comportamente deviante;

— recuperarea rămînerilor în urmă şi realizarea unui progres constant în activitatea fiecărui elev.

Măsurile menite să asigure ameliorarea rezultatelor obţinute de elevi în activitatea instructiv-educativă se structurează astfel:

• la nivel individual;

• la nivelul unor grupuri de elevi în cadrul aceleiaşi clase;

• la nivelul clasei;

• la nivelul anilor de studii;

• la nivelul şcolii;

• la nivel teritorial (comună, oraş, judeţ, ţară).

Fără a da reţete valabile oriunde şi în orice situaţie, vom sugera cîteva din *căile* menite să asigure prevenirea şi combaterea insuccesului şcolar.

Cea dintîi grijă a oricărui cadru didactic căruia i se încredinţează pentru prima oară un grup de elevi este aceea de a-i cunoaşte sub cît mai multe aspecte: dezvoltarea fizică şi psihică, situaţia familială, nivelul de pregătire la momentul respectiv, comportamentul general al elevului şi anume particularităţi individuale (descrise în fişa de observaţii psihopedagogice), capacitatea de învăţare şi atitudinea faţă de învăţătură, aptitudinile pentru anumite obiecte de învăţămînt şi activităţi etc.

Pe această bază, cadrul didactic îşi stabileşte modul concret de lucru cu fiecare elev sau grup omogen de elevi în cadrul clasei.

Este foarte important în această etapă ca învăţătorul sau profesorul să ţină o evidenţă clară a greşelilor tipice spre a putea urmări consecvent înlăturarea lor în colaborare cu elevul şi cu familia.

Pentru asigurarea succesului la învăţătură, cadrele didactice au datoria să-i iniţieze pe elevi asupra metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală, formîndu-le treptat deprinderile necesare de planificare şi organizare a activităţii de învăţare, de muncă independentă, de autocontrol şi autoconducere.

Elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură vor beneficia de un tratament special (metode de instruire adecvate, meditaţii şi consultaţii, antrenarea în diferite forme de întrajutorare, încurajarea continuă pentru creşterea încrederii în forţele proprii, dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter ca bază pentru estomparea celor negative, învăţarea anumitor lecţii şi efectuarea temelor la şcoală sub îndrumarea profesorului — în special în şcolile cu semiinternat — etc.).

Pentru sprijinirea elevilor slabi la învăţătură, I.K. Babanski sugerează următorul sistem de măsuri menite să asigure înlăturarea lacunelor din cunoştinţele, priceperile şi deprinderile acestor elevi.[1]

1. Sprijin în planificarea activităţii de învăţare:
   a) planificarea recapitulărilor şi a exercitării unui minimum de exerciţii pentru înlăturarea lacunelor;
   b) algoritmizarea activităţii de învăţare sub aspectul analizei şi înlăturării greşelilor tipice.
2. Instrucţiuni suplimentare pe parcursul activităţii de învăţare:
   a) îndrumări informative (fişe de consultaţie, literatură suplimentară);
   b) ilustraţii (material intuitiv, aparatură).
3. Stimularea activităţii de învăţare:
   a) laude;
   b) crearea unor situaţii de succes;
   c) sancţiunea.
4. Controlul activităţii de învăţare:
   a) o verificare mai frecventă a elevilor, controlul îndeplinirii tuturor temelor date acasă;
   b) activizarea autocontrolului asupra activităţii date acasă.

Pentru a reduce la minimum activităţile suplimentare, autorul citat a utilizat următoarele procedee de lucru:

— concentrarea atenţiei asupra problemelor principale ale temei şi asupra esenţialului;
— convorbiri individuale pentru precizarea esenţei dificultăţilor întîmpinate de elevi şi acordarea de explicaţii în legătură cu aceste dificultăţi;
— rezolvarea unor probleme tipice;
— familiarizarea elevilor cu procedeele cele mai raţionale de lucru cu manualele şi alte cărţi.

Sistemul de măsuri propus de Babanski trebuie privit ca o încercare de a oferi practicienilor un model de optimizare a activităţii instructiv-educative desfăşurate cu elevii care întîmpină dificultăţi la învăţătură.

Experienţa acumulată la noi în şcoală oferă celor interesaţi o gamă mult mai largă de măsuri şi un cîmp de activitate practic nelimitat.

În suita acestor măsuri se numără şi cele referitoare la formarea şi perfecţionarea cadrelor didactice, îndeosebi în ceea ce priveşte ştiinţa şi arta instruirii, sistemul de verificare, apreciere şi notare, modul de lucru cu elevii şi părinţii etc.

Deosebit de importante sînt măsurile care privesc activitatea directorilor şi a inspectorilor şcolari referitoare la orientarea şi îndrumarea cadrelor didactice, promovarea curajoasă a noului în domeniul tehnologiei didactice, valorificarea şi generalizarea experienţei înaintate.

---

1 Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învăţămînt*, E.D.P., Buc., 1979, p. 243.

4.11. Utilizarea calculatorului electronic în activitatea de conducere

Dincolo de valenţele sale didactice, calculatorul electronic poate fi utilizat cu succes şi în activitatea de conducere a unităţilor de învăţămînt.

Posibilităţile lui de utilizare sînt multiple. Ne vom referi la cîteva dintre acestea, cu menţiunea că, în raport de dotare şi de gradul de stăpînire a calculatorului de către director, ele se pot multiplica şi diversifica.

4.11.1. Constituirea şi utilizarea bazelor de date*

În activitatea sa, directorul unei unităţi de învăţămînt are nevoie de o bază de date care, în asociere cu realitatea şcolară şi extraşcolară, să-i furnizeze informaţiile necesare adoptării unor decizii.

Asemenea date, cum ar fi, de exemplu, cele referitoare la frecvenţa elevilor şi la rezultatele obţinute de ei la învăţătură (pe ansamblu şi pe obiecte de studiu), se pot înregistra şi pe foi de hîrtie obişnuite, însă calculatorul are posibilitatea de a le vizualiza pe ecranul monitorului printr-o simplă manipulare a tastaturii, de a le reprezenta grafic şi de a face corelaţiile dorite de director, în raport de intenţiile acestuia.

„Un sistem de gestiune a bazelor de date — se afirmă într-o lucrare apărută recent la Editura Militară** — oferă organizarea datelor în structuri complexe cu relaţii logice multiple între ele, limbaje de descriere a acestor structuri de date şi de manipulare a lor...

Astfel, datele pot fi standardizate, la ele pot avea acces complex şi utilizatorii neprogramatori, se elimină redundanţele şi incoerenţele, se realizează un control unitar de restricţii de acces etc.".

Capacitatea mare de memorare a microcalculatorului de tip PC (Personal computer), viteza de prelucrare a datelor cu mult mai mare decît cea manuală, posibilitatea de a utiliza programe complexe şi diversificate care acoperă o gamă largă de activităţi subsumate exercitării atribuţiilor oricărui conducător al unei instituţii de învăţămînt, ca şi calitatea serviciilor oferite recomandă azi — mai mult ca oricînd — utilizarea calculatorului în constituirea şi utilizarea bazelor de date. Cu atît mai mult cu cît ele se pot procura la preţuri accesibile.

Directorul unităţii de învăţămînt şi colaboratorii săi vor stabili o listă de date relevante pentru unitatea respectivă (indicatori), cu utilizare zilnică, săptămînală, bilunară, lunară, trimestrială sau anuală, care, după definitivare şi transpunere pe calculator, va constitui „tabloul de bord" al echipei de conducere.

4.11.2. Alcătuirea orarului

În toate şcolile, dar mai ales la cele cu efective mari de elevi şi cadre didactice, alcătuirea orarului este o activitate care dă multă bătaie de cap directorilor.

---

* Utilizăm conceptul „dată" în sensul atribuit de Dicţionarul de informatică apărut la Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică în anul 1981, adică de „număr, mărime, relaţie etc. care serveşte la rezolvarea unei probleme sau care este obţinută în urma unei cercetări, urmînd a fi supusă unei prelucrări", dar şi de „reprezentare accesibilă unui profesor, a informaţiei prelucrate".

** A se vedea, pentru detalii şi exemple, lucrarea *„Calculatorul personal"*, de Ion Diamandi şi Ion Odăgescu, Editura Militară, Bucureşti, 1991, cap. 7.

Faptul că distribuirea orelor pe parcursul unei zile şi al unei săptămîni trebuie să îmbine cerinţele pedagogice cu interesele profesorilor creează, adesea, discuţii interminabile şi nemulţumiri, fie în rîndul colectivului didactic, fie în rîndul elevilor şi al părinţilor acestora.

Un orar bun trebuie să ţină seama şi de curba de efort (zilnică şi săptămînală) a elevilor, şi de timpul profesorilor (pentru a nu fi fracţionat exagerat prin aşa-numitele „ferestre"), şi de condiţiile de spaţiu (săli de clasă, laboratoare, cabinete etc.).

Luarea în considerare şi conlucrarea optimă a tuturor factorilor de influenţă asupra orarului (şi, în ultimă instanţă, asupra climatului şi randamentului şcolar) se asigură mult mai uşor şi mai obiectiv cu ajutorul calculatorului, acesta fiind în măsură să ofere variante de orar, din care consiliul de administraţie o poate alege pe cea mai avantajoasă sau pe cea mai puţin dezavantajoasă.

4.11.3. Calcularea mediilor şi clasificarea elevilor

Clasificarea elevilor în ordinea descrescătoare a mediilor se utilizează în mai multe împrejurări: după concursul de admitere, la repartizarea elevilor pe profiluri şi meserii (în cazul liceelor industriale şi al şcolilor profesionale), pentru acordarea burselor şi a premiilor la sfîrşitul anului şcolar, pentru ierarhizare la concursurile şcolare, faza locală (în vederea acordării premiilor la această fază şi selecţionării celor ce vor participa la faza următoare). Corectitudinea calculării mediilor şi a clasificării este esenţială şi trebuie asigurată în toate situaţiile menţionate.

Utilizarea calculatorului asigură şi corectitudinea operaţiilor respective şi maximum de operativitate (să nu uităm, de exemplu, emoţia cu care părinţii şi candidaţii aşteaptă rezultatele la examenele de admitere şi la bacalaureat!). În plus, orice verificare se va putea face cu uşurinţă, la cererea părinţilor, elevilor sau a inspectoratului şcolar, înlăturînd suspiciunile care planează, uneori, asupra corectitudinii rezultatelor examenelor şi concursurilor.

4.11.4. Evidenţa elevilor şi a situaţiei lor şcolare

Deşi există imprimate tipizate pentru înregistrarea situaţiei şcolare (cataloage, foi matricole, cupoanele diplomelor eliberate), ca şi pentru evidenţa mişcării elevilor, uneori aceste documente pot fi distruse (incendii, inundaţii, cutremure, războaie etc.) sau sustrase.

Memoria calculatorului este suficient de „încăpătoare" pentru a reţine aceste date şi pentru a le oferi, la cerere, celor interesaţi. Înclinăm să credem că, în viitor, miniaturalele dischete vor lua locul uriaşelor arhive şcolare care pun, de pe acum, serioase probleme în ceea ce priveşte depozitarea şi conservarea lor.

4.11.5. Gestiunea materială şi financiară

Într-o şcoală, cadrele de conducere sînt solicitate destul de mult timp pentru soluţionarea unor probleme administrativ-gospodăreşti şi economico-financiare, pentru care poartă răspunderea.

Inventarierea şi evidenţa mişcării bunurilor care constituie zestrea materială a şcolii (mobilier, mijloace de învăţămînt, materiale didactice, veselă pentru unităţile care au cantină, dotări specifice în cazul şcolilor cu internat etc.), întocmirea statelor de salarii şi altele asemenea pot fi preluate de memoria

calculatorului electronic care, la cerere, poate oferi operativ datele, parţiale sau globale, necesare cadrelor din conducerea şcolii sau organelor de control financiar.

Analiza economico-financiară se realizează cu ajutorul unor programe speciale pentru editare şi prelucrare de tabele, cunoscute sub denumirea de „spreadsheet programs", la care se referă, pe larg, lucrarea menţionată, la paragraful 4.11.1, într-o secţiune specială (p. 136—140).

Există, desigur şi alte utilizări ale calculatorului electronic în activitatea de conducere a unei şcoli (de diferite grade şi profiluri), unii autori propunînd chiar soluţii pentru informatizarea învăţămîntului românesc*.

Dintre acestea, am putea aminti simularea unor decizii în cadrul consiliilor de administraţie (pentru a se analiza mai complex şi mai profund unele decizii care vizează orientarea în perspectivă a unei instituţii de învăţămînt), evaluarea unitară a unor clase paralele sau ani de studiu sau a predării-învăţării unor obiecte din planul de învăţămînt (de exemplu, cele care se constituie în probe pentru examenul de bacalaureat sau pentru concursurile de admitere în liceul sau în învăţămîntul superior) şi evidenţa dinamicii fluxurilor şcolare în zonele cu mutaţii importante de populaţie.

Lectura unor materiale specializate (unele dintre ele menţionate şi în prezenta lucrare), ca şi activitatea practică de zi cu zi a cadrelor de conducere, vor oferi celor interesaţi şi alte sugestii, lărgind, astfel, posibilităţile de utilizare a calculatorului în activitatea de conducere a grădiniţelor, şcolilor şi liceelor.

4.12. Personalitatea şi stilul de muncă al directorului de şcoală

Se ştie că un bun director trebuie să aibă o pregătire complexă, să fie în acelaşi timp un bun specialist, să aibă aptitudini organizatorice, un larg orizont cultural, precum şi capacitatea de a mobiliza şi motiva colectivul la îndeplinirea sarcinilor.

Directorul şcolii e dator, înainte de toate, să cunoască temeinic legile ţării, actele normative care reglementează activitatea în învăţămînt pe care să le situeze permanent la baza activităţii sale, să înţeleagă răspunderea socială a muncii de conducere, manifestînd intransigenţă faţă de lipsuri şi promovînd curajos noul, în toate domeniile.

În acelaşi timp, el trebuie să contribuie la educarea personalului din subordinea sa, să promoveze relaţii de colaborare şi întrajutorare între membrii colectivului şcolii, să creeze un climat favorabil obţinerii unor rezultate instructiv-educative cît mai bune, să stimuleze critica şi autocritica, iniţiativa cadrelor didactice, inginerilor, maiştrilor-instructori şi a celorlalţi salariaţi din şcoală, să promoveze ideile originale, inovaţiile, spiritul de emulaţie, favorizînd dialogul de conlucrare, schimbul de idei şi opinii, ţinînd seamă de sugestiile şi propunerile colaboratorilor, ale subalternilor etc.

Pregătirea complexă a conducătorilor din învăţămînt este o condiţie fundamentală a exercitării atribuţiilor ce le revin, pentru că ei conduc în primul rînd educatori, care trebuie să acţioneze în virtutea unor comandamente sociale, a unor convingeri proprii foarte clare.

---

* Staş, Iunona; Staş, Marian; Lişiţă, Adrian. *Folosirea tehnicii de calcul în procesul de învăţămînt*, Editura Militară, Bucureşti, 1971, p. 203—207.

Această pregătire îi ajută pe directorii de şcoli să imprime activităţii colectivelor didactice o orientare corespunzătoare în fiecare etapă, să asigure, pe această bază, conlucrarea cu ceilalţi factori educativi, să repartizeze just forţele şi să stabilească în mod corect prioritățile.

În ceea ce priveşte *pregătirea profesională,* se cuvine menţionat faptul că autoritatea directorului de şcoală se bazează, în primul rînd, pe această pregătire, fără de care el nu se va putea impune colectivului didactic, elevilor şi celorlalţi factori educativi, nu va putea fi permanent un exemplu personal.

Directorului de şcoală i se cere, deci, în primul rînd, o bună *pregătire de specialitate şi metodică* la disciplina pentru care s-a pregătit în facultate, dar şi o orientare de ansamblu asupra celorlalte discipline. O asemenea pregătire îi ajută să ia hotărîri în cunoştinţă de cauză, să orienteze, să îndrume şi să controleze cu competenţă activitatea tuturor profesorilor. Desigur, controlul şi îndrumarea profesorilor de alte specialităţi se realizează şi cu sprijinul celorlalţi membri ai colectivului de conducere şi al şefilor de catedre, însă directorul trebuie să cunoască problemele de ansamblu ale fiecărei discipline ca să poată face observaţii oportune şi să dea îndrumări pertinente.

Sînt păreri potrivit cărora un director nu trebuie să fie neapărat şi un bun specialist, fiind deajuns să cunoască principiile generale, metodele şi tehnicile de conducere şi să aibă o experienţă de viaţă. Practica o infirmă însă, colectivele didactice eliminînd din conducere — mai de vreme sau mai tîrziu — pe colegii lor care sînt slab pregătiţi profesional şi care — din acest motiv — au o proastă reputaţie şi în rîndul elevilor şi al părinţilor acestora.

Sînt şi păreri potrivit cărora orice bun specialist este şi un bun conducător, optică de asemenea greşită, deoarece numeroase exemple ne arată că astfel de cadre se ocupă mai mult de specialitatea lor, consacrîndu-i cea mai mare parte a timpului, în detrimentul atribuţiilor specifice de conducere (planificare, organizare, evaluare etc.).

Nu trebuie însă acceptat nici reversul acestei situaţii: unii directori, buni specialişti iniţial, se deprofesionalizează cu timpul pentru că-şi neglijează pregătirea profesională, ocupîndu-se excesiv de rezolvarea unor sarcini de conducere pentru care n-au suficiente aptitudini.

Ceea ce se cere, deci, unui cadru de conducere (din învăţămînt sau din alt domeniu) pentru a putea conduce în condiţii optime este să aibă o pregătire de specialitate corespunzătoare (cunoştinţe teoretice, experienţă practică, informaţii suficiente asupra specificului activităţii pe care o conduce, cunoştinţe de pedagogie, psihologie, sociologie, economie, drept etc.), precum şi o pregătire în domeniul ştiinţei conducerii în general şi cu aplicaţii la specificul unităţii conduse, în special (în cazul nostru, în domeniul conducerii învăţămîntului şi şcolii).

Cît priveşte raportul dintre aceste două categorii de cunoştinţe, părerea lui Anton Tabachiu este că ar fi „determinat de treapta ierarhică pe care se află conducătorul sau pentru care intenţionăm să pregătim un conducător. Pe treptele ierarhice mai joase, adică mai aproape de nivelul de execuţie, raportul este în favoarea cunoştinţelor profesionale, de specialitate. Raportul se schimbă însă pe măsură ce ne îndepărtăm de nivelele de execuţie în favoarea cunoştinţelor şi calităţilor profesionale necesare pentru munca de conducere."[1] Am adăuga, şi în favoarea celor de cultură generală care, aşa cum subliniază Emil Mihuleac, îi

1 Tabachiu, Anton, *Conducătorul de întreprindere,* Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976, p. 54—55.

dezvoltă armonios calităţile gîndirii şi îl feresc pe conducător de pericolul practicismului îngust.[1]

„Intuiţia, talentul organizatoric, experienţa personală a conducătorilor vor juca şi în continuare un rol important, însă ele vor fi puse deplin în valoare numai prin aplicarea unor principii şi metode ştiinţifice ale actelor de conducere".[2]

Evident, nici metodele ştiinţifice nu pot oferi soluţii tuturor problemelor cu care se confruntă directorii de şcoli în activitatea cotidiană, însă ele le uşurează mult munca dacă le folosesc cu pricepere şi le îmbină cu experienţa practică, intuiţia şi spiritul de prevedere.

Nu ne propunem să abordăm aici întreaga problematică ce configurează profilul profesional, psihosocial şi moral al conducătorului de învăţămînt, în schimb ne vom referi la unele aspecte caracteristice ale stilului de conducere, pe care trebuie să le aibă în vedere orice cadru didactic cînd i se încredinţează funcţia de director.

Vom înţelege prin stil de muncă al directorului sau colectivului de conducere modul propriu, specific, de a acţiona în vederea atingerii obiectivelor propuse, ceea ce caracterizează activitatea desfăşurată de aceştia şi o deosebesc de activitatea cadrelor de conducere din alte unităţi de învăţămînt.

Cercetările de specialitate pun în evidenţă mai multe stiluri de muncă specifice conducătorilor din diferite domenii de activitate şi mai multe tipuri de conducători care se regăsesc şi în învăţămînt. Fără a le analiza pe toate (există o literatură destul de vastă), vom înfăţişa în cele ce urmează principalele caracteristici ale stilului de muncă, spre care socotim că trebuie să tindă fiecare colectiv de conducere şi director din învăţămînt şi pe care trebuie să-l stimuleze şi să-l promoveze inspecţia şcolară.

Pe prim plan se situează cunoaşterea temeinică a legilor, a actelor normative specifice care reglementează activitatea în domeniul educaţiei şi învăţămîntului şi în raport de care este orientată şi desfăşurată permanent munca de conducere şi de execuţie.

Cunoaşterea acestor legi şi acte normative nu trebuie realizată „în general", ci în strînsă legătură cu specificul activităţii din fiecare unitate şcolară, căutînd să se desprindă concluzii practice pentru activitatea prezentă şi viitoare, care să stea la baza stabilirii obiectivelor prioritare, a planificării şi organizării muncii în şcoală.

Realizarea obiectivelor stabilite, în condiţiile unei înalte calităţi şi eficienţe, presupune o cunoaştere multilaterală a oamenilor (educatoare, învăţători, profesori, ingineri şi alţi specialişti, maiştri-instructori, laboranţi, bibliotecari, personal economico-financiar şi administrativ-gospodăresc, elevi), un contact permanent cu ei, precum şi antrenarea lor la îndeplinirea acestor obiective.

Cunoaştera oamenilor (îndeosebi sub raportul pregătirii lor, al trăsăturilor de personalitate şi al motivaţiei pentru activitatea desfăşurată) se constituie ca o cerinţă de bază a oricărei conduceri eficiente.

În funcţie de concluziile desprinse, organul colectiv de conducere şi cu deosebire directorul trebuie să explice clar personalului în subordine ce are de făcut, de ce şi cum anume, să-i dezvolte spiritul muncii în colectiv şi simţul de

---

1 Mihuleac, Emil, *Ştiinţa conducerii şi profilul conducătorului*, EDP, Bucureşti, 1977, p. 130.

2 Jinga, Ioan. *Cultura de masă, Activitatea cultural-educativă şi conducerea ei ştiinţifică*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1975, p. 119.

răspundere față de sarcinile încredințate. De asemenea, la delegarea unor atribuții directorilor adjuncți și celorlalți membri ai colectivului de conducere, ca și la repartizarea sarcinilor între membrii colectivului de muncă, directorul va ține seamă de competența fiecăruia, de particularitățile dezvoltării lui fizice și psihice, de trăsăturile de caracter etc., spre a obține maximum de aport din partea tuturor.

Cunoașterea temeinică a membrilor colectivului de muncă din școală îi permite directorului să valorifice la maximum capacitățile și aptitudinile fiecăruia, consultîndu-i și antrenîndu-i în mod rațional la elaborarea deciziilor, ca și la îndeplinirea hotărîrilor și măsurilor adoptate.

O bună conducere se bazează pe o bună organizare, în cadrul căreia fiecare membru al colectivului, cît și colectivul de muncă în ansamblu știu ce au de făcut, în sensul că li se stabilesc atribuții și sarcini precise (însoțite de exigențe cît mai înalte), beneficiază de orientare și îndrumare pentru îndeplinirea acestora, li se stimulează inițiativa și dorința de acțiune.

O bună organizare e determinată de existența la cadrele de conducere a unor aptitudini organizatorice constînd în capacitatea de a se orienta repede și precis în diferite situații problematice, cu fermitate, perseverență, curaj, stăpînire de sine etc. „Geniul meu, scria Napoleon, a constat în faptul că dintr-o singură privire rapidă cuprindeam toate dificultățile problemei, în același timp însă și toate resursele pentru depășirea acestor dificultăți; acestui fapt se datorează superioritatea mea asupra altora." [1]

O altă caracteristică a stilului de conducere în școli o constituie capacitatea de a stabili contacte, de a coopera cu alți factori la realizarea obiectivelor activității instructiv-educative.

În această ordine de idei, se cuvine să amintim obligația directorilor de a informa colectivul didactic și elevii asupra problemelor cu care se confruntă colectivitatea umană din localitățile în care funcționează unitățile de învățămînt. Directorii trebuie să informeze însă și colectivitatea umană din cartier, sat, comună sau oraș în legătură cu problemele specifice școlii, ale procesului de pregătire a preșcolarilor și elevilor, realizînd astfel circulația de idei și informații în ambele sensuri ale circuitului școală-societate, în beneficiul amîndurora.

Deosebit de importantă este conlucrarea cu familia, în scopul realizării unității de cerințe și acțiune a tuturor factorilor care contribuie (prin forme și metode de muncă specifice) la procesul de formare a tineretului școlar.

Ca model de personalitate a conducătorului (deși fiecare director în parte este un „unicat"), am sugera „realizatorul" sau (cum îl numește Anton Tabachiu) „adevăratul conducător", ale cărui calități — adaptate în raport de specific — sînt caracteristice și directorilor de școli.

Acest tip de conducător „are ca obiectiv central organizarea eficace a eforturilor colaboratorilor lui în scopul obținerii atît a rezultatelor imediate, cît și a celor de perspectivă, fixează norme de lucru foarte mari și pretinde de la subalterni un randament ridicat. Cunoscător al calităților fiecărui subaltern, știe să lucreze cu ei diferențiat. Eficacitatea lui se datorează faptului că toți îl știu angajat în același timp pe plan uman și pe cel de producție, ceea ce are un efect mobilizator. Știe să îmbine interesele individuale ale membrilor colectivului cu scopurile întreprinderii. Realizatorul este receptiv la părerile altora, nu respinge alte idei. El știe însă că, în anumite împrejurări, este mai bine să ia singur decizia,

---

1 *Stil și personalitate, Caiet documentar* nr. 9/1978, pag. 86, Editat de Academia de Învățămînt Social-Politic.

iar în alte împrejurări, decizia trebuie luată cu acordul întregii echipe. Este convins că prin eliminarea diferendelor şi rezolvarea conflictelor va obţine o angajare şi mai mare din partea colaboratorilor şi subalternilor lui."[1].

Din cele prezentate în cuprinsul lucrării de faţă, conducerea sistemului de învăţămînt şi a şcolii ni se înfăţişează ca o activitate complexă şi dinamică ce trebuie desfăşurată colectiv, de oameni competenţi, selecţionaţi în mod corespunzător, după criterii clare, din rîndul personalului didactic. În alte lucrări, problematica conducerii învăţămîntului şi a şcolii este mai extinsă, după cum cea abordată în această lucrare este privită din altă perspectivă, ceea ce va permite, desigur, celor interesaţi să-şi formeze o imagine de ansamblu sau să aprofundeze acele aspecte ale conducerii sistemului de învăţămînt care-i interesează în mod deosebit.

1 Tabachiu Anton, *op. cit*, pag. 28—29.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXE

- Regulament de ordine interioară al inspectorului şcolar.
- Fişa postului inspectorului şcolar general.
- Fişa postului inspectorului şcolar general adjunct.
- Fişa postului pentru inspectorul şcolar cu probleme de perfecţionare.
- Fişa postului inspectorului şcolar pentru evidenţa şi mişcarea personalului didactic.

REGULAMENT DE ORDINE INTERIOARĂ*

Salariaţii inspectoratului şcolar au obligaţia de a respecta regulile de disciplină stabilite în inspectorat, contribuind la instaurarea unui climat de muncă, responsabilitate şi iniţiativă.

Normele privind organizarea şi disciplina muncii sînt cele stabilite prin prezentul Regulament de ordine interioară, potrivit Codului Muncii şi altor acte normative referitoare la acest domeniu.**

Capitolul I

DISPOZIŢII GENERALE

Art. 1. — Regulile de disciplină prevăzute în prezentul regulament se aplică tuturor salariaţilor din inspectoratul şcolar, precum şi celor care lucrează în cadrul inspectoratului ca detaşaţi pe perioade determinate.

Persoanele încadrate în muncă la inspectoratul şcolar, aflate în delegare la o altă unitate, sînt obligate să respecte, pe lîngă disciplina muncii din inspectoratul şcolar, şi regulile de disciplină specifice locului de muncă unde îşi desfăşoară activitatea pe timpul delegării.

---

* Text adaptat după regulamentul de ordine interioară elaborat de doamna Boeru Ginta, consilier juridic şef la Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti. El are caracter orientativ şi poate fi redactat la nivelul fiecărui inspectorat prin negociere cu salariaţii, reflectînd cadrul legislativ general.

** Acestea se vor menţiona distinct, în măsura în care se face referire la ele în cuprinsul regulamentului.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul II

OBLIGAŢIILE CONDUCERII UNITĂŢII

Art. 2. — Persoanele care asigură conducerea inspectoratului şcolar au, în raport cu atribuţiile ce le revin, următoarele îndatoriri:

a. să asigure gospodărirea judicioasă a fondurilor materiale şi băneşti încredinţate;

b. să organizeze şi să îndrume activitatea persoanelor încadrate în muncă, în vederea îndeplinirii atribuţiilor stabilite pentru fiecare dintre acestea prin fişa postului;

c. să asigure întregului personal condiţii de muncă corespunzătoare pentru realizarea integrală şi la timp a obiectivelor prevăzute în planurile de muncă, a celorlalte obligaţii ce le revin şi să pună la dispoziţie materialele şi documentaţia necesară îndeplinirii sarcinilor de serviciu;

d. să urmărească utilizarea judicioasă a timpului de lucru şi respectarea tuturor celorlalte reguli de disciplină a muncii în inspectoratul şcolar, de către fiecare salariat;

e. să se preocupe de dimensionarea la strictul necesar, a personalului, de repartizarea şi utilizarea judicioasă, de selecţionarea, angajarea şi promovarea acestuia potrivit cerinţelor stabilite pentru fiecare post, de asigurarea evidenţei salariaţilor, de aplicarea unor criterii obiective de apreciere a muncii lor;

f. să ia măsurile necesare pentru respectarea normelor legale privind timpul de muncă, de repaus şi odihnă, retribuirea muncii, acordarea de ajutoare materiale în cadrul asigurărilor sociale, alocaţia de stat pentru copii şi alte drepturi cuvenite personalului;

g. să ia măsurile necesare pentru îmbunătăţirea condiţiilor de muncă, asigurarea condiţiilor de protecţie a muncii şi de respectare a normelor igienico-sanitare, realizînd, totodată, instruirea personalului în acest domeniu;

h. să ia măsurile necesare pentru a asigura evidenţa, păstrarea şi manipularea datelor şi documentelor care constituie secret de stat şi de serviciu şi accesul în unitate;

i. să asigure perfecţionarea pregătirii profesionale a tuturor salariaţilor încadraţi la inspectoratul şcolar (pentru inspectorii şcolari, în perioadele stabilite de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei);

k. să examineze cu atenţie sugestiile şi propunerile făcute de salariaţi în vederea îmbunătăţirii activităţii în toate compartimentele şi să-i informeze asupra modului lor de rezolvare;

l. să exercite control permanent asupra modului de îndeplinire a sarcinilor de către întregul personal; să tragă la răspundere pe cei care încalcă obligaţiile de serviciu ce le revin;

m. să întocmească periodic caracterizările privind activitatea profesională a salariaţilor, precum şi la plecarea lor din inspectoratul şcolar, potrivit dispoziţiilor legale;

n. să ia măsuri pentru eliberarea de legitimaţii pentru toţi salariaţii încadraţi la inspectoratul şcolar;

o. să ia măsurile necesare, în limita atribuţiilor stabilite de actele normative, pentru îndeplinirea sarcinilor ce revin inspectoratului şcolar.

Persoanele care asigură conducerea Inspectoratului Şcolar al Municipiului Bucureşti — în afara obligaţiilor pe care le au în această calitate — au şi celelalte îndatoriri ale persoanelor încadrate în muncă (salariaţilor).

Capitolul III

OBLIGAŢIILE SALARIAŢILOR

Art. 3. — Personalul încadrat în muncă la inspectoratul şcolar are, în executarea contractului de muncă, următoarele obligaţii:

a. să respecte cu stricteţe ordinea şi disciplina la locul de muncă, să aplice cu fermitate normele şi instrucţiunile referitoare la desfăşurarea activităţii, să îndeplinească cu simţ de

răspundere obligaţiile de serviciu. manifestînd intransigenţă faţă de orice abatere de la regulile stabilite;

b. să execute la timp şi întocmai obligaţiile de serviciu ce le revin, folosind integral şi cu maximum de eficienţă timpul de muncă; să respecte cu stricteţe programul de lucru stabilit;

c. să asigure utilizarea judicioasă a materialelor şi energiei, cu respectarea strictă a normelor de consum, înlăturarea oricărei neglijenţe în păstrarea şi administrarea bunurilor, evitîndu-se risipa de orice fel;

d. să respecte normele de protecţie a muncii, precum şi pe cele de prevenire a incendiilor sau a oricăror alte situaţii care ar putea pune în primejdie clădirea, viaţa ori integritatea corporală sau sănătatea unor persoane;

e. să respecte dispoziţiile legale privind păstrarea documentelor ce constituie secret de stat, de serviciu şi pe cele privind accesul în unitate;

f. să aibă o comportare corectă în cadrul relaţiilor de serviciu; să promoveze raporturi colegiale cu toţi membrii colectivului de serviciu, pentru asigurarea unui climat sănătos de muncă, de ordine şi disciplină, să ia atitudine împotriva oricăror manifestări care contravin legilor ţării, normelor de comportament în unitate;

g. să-şi ridice necontenit calificarea profesională şi nivelul de cultură generală; să frecventeze şi să absolve cursuri de perfecţionare organizate în condiţiile legii.

Capitolul IV

ORGANIZAREA TIMPULUI DE LUCRU ÎN UNITATE*

Art. 4. — Programul de lucru zilnic din inspectoratul şcolar este fixat, de regulă, între orele 8,00 şi 16,30, cu excepţia zilei de vineri cînd acesta este fixat între orele 8,00 şi 14,00.

Art. 5. — Serviciul la inspectoratul şcolar se asigură după orele de program, între orele 16,30—20,00 cu excepţia zilelor de vineri, sîmbătă şi duminică, cînd serviciul se organizează între orele 14,00—17,00 (vinerea) şi respectiv între 8,00 şi 12,00 (sîmbăta şi duminica).

Art. 6. — Evidenţa prezenţei salariaţilor se ţine prin condica de prezenţă existentă la sediul inspectoratului şcolar (şi la sediile inspectorilor şcolari coordonatori de la sectoarele teritoriale, în cazul municipiului Bucureşti).

Art. 7. — Programarea concediilor de odihnă se face la sfîrşitul anului, pentru anul următor, de către conducerea unităţii de comun acord cu salariaţii. Ordinea concediilor va fi stabilită eşalonat, cu precădere în perioada vacanţelor şcolare, ţinîndu-se seama de asigurarea bunei desfăşurări a activităţii şi de interesele persoanelor încadrate în muncă.

Evidenţa concediilor de odihnă, a concediilor de studii, a concediilor fără plată acordate în condiţiile prevăzute de lege şi a absenţelor nemotivate se ţine de către compartimentul planificare, organizare, normare şi salarizare.

Capitolul V

RECOMPENSE

Art. 8. — Persoanele care îşi îndeplinesc în cele mai bune condiţii sarcinile ce le revin şi au o conduită ireproşabilă pot primi sau, după caz, pot fi propuse să li se acorde potrivit dispoziţiilor legale, următoarele recompense:

---

* Programul de lucru zilnic, pauza de masă şi organizarea serviciului în inspectorat se stabilesc de conducerea instituţiei cu consultarea salariaţilor.

a. trepte sau gradaţii la salariul tarifar, cu reducerea vechimii minime prevăzută de lege;

b. acordarea de premii şi de alte recompense materiale;

c. ordine, medalii, titluri de onoare, insigne, diplome de onoare, titluri distinctive (conform reglementărilor în vigoare);

d. înscrierea în cartea de onoare, mulţumirea verbală sau în scris.

Recompensele acordate se notează în fişa personală, iar cele prevăzute la lit. „c" se înscriu şi în carnetul de muncă al salariatului.

Capitolul VI

SANCŢIUNI DISCIPLINARE

ART. 9. — Încălcarea cu vinovăţie a obligaţiilor de muncă, inclusiv a normelor de comportare, constituie abatere disciplinară şi se sancţionează, indiferent de funcţia pe care o are persoana care a săvîrşit-o.

Sancţiunile cu caracter disciplinar ce pot fi aplicate salariatului în caz de abatere disciplinară sînt, potrivit Codului Muncii, următoarele:

a. mustrare;

b. avertisment;

c. retragerea uneia sau mai multor gradaţii ori trepte de salarizare pe o perioadă de 1—3 luni sau, în cazul celor încadraţi cu retribuţie la nivel de bază, diminuarea acesteia cu 5—10% pe aceeaşi perioadă;

d. reducerea salariului şi reducerea indemnizaţiei de conducere pe durată de 1—3 luni cu 5—10%;

e. retrogradarea în funcţie sau categorie — în cadrul aceleiaşi profesii — pe durata de 1—3 luni;

f. desfacerea disciplinară a contractului de muncă.

La stabilirea sancţiunii disciplinare se va ţine seama de cauzele şi gravitatea faptei, împrejurările în care a fost săvîrşită, gradul de vinovăţie a celui încadrat în muncă, de abaterile avute de acesta în trecut, precum şi de urmările abaterii.

Sancţiunile disciplinare se stabilesc de inspectoratul şcolar general.

Art. 10. — Plîngerile împotriva aplicării sancţiunilor disciplinare se fac în termen de 30 zile de la comunicarea dispoziţiei de sancţionare şi se soluţionează de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei.

Capitolul VII

DISPOZIŢII FINALE

Art. 11. — Prezentul regulament — aprobat de conducerea Inspectoratului Şcolar al Judeţului ..... (Municipiului Bucureşti) şi intră în vigoare începînd cu data de .....

Pe aceeaşi dată încetează aplicabilitatea Regulamentului de ordine interioară a inspectoratului şcolar din anul .....

Inspector şcolar general.

FIŞA POSTULUI*

Inspectorul şcolar general răspunde de întreaga activitate a inspectoratului şcolar, asigurînd (în cuprinsul judeţului..., respectiv al municipiului Bucureşti) aplicarea prevederilor Legii învăţămîntului, Statutului Personalului Didactic, a tuturor actelor normative care reglementează problemele din învăţămînt sau din alte domenii (dar cu aplicabilitate în învăţămînt), a ordinelor şi instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei, a hotărîrilor şi măsurilor adoptate de Consiliul de Administraţie al Inspectoratului şcolar, conform cu legislaţia în vigoare.

În acest scop, inspectorul şcolar general are următoarele atribuţii şi responsabilităţi:

— reprezintă inspectoratul şcolar în relaţiile cu instituţiile, organele şi organizaţiile centrale şi locale şi cu persoanele fizice;

— răspunde faţă de Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei de întreaga activitate de învăţămînt din judeţ;

— emite decizii de numire a inspectorilor şcolari şi a metodiştilor, a personalului economico-financiar, tehnic, de specialitate şi administrativ al inspectoratului, al administraţiei permanente a taberelor şcolare şi al altor unităţi subordonate inspectoratului şcolar, conform legislaţiei în vigoare;

— emite decizii de numire a personalului didactic şi de conducere;

— analizează şi aprobă, împreună cu inspectorul şcolar general adjunct, detaşarea cadrelor didactice titulare şi încadrarea suplinitorilor;

— îndeplineşte funcţia de preşedinte al comisiei judeţene (a municipiului Bucureşti) de analiză şi soluţionare a contestaţiilor cu privire la: transferări şi numiri, examene, concursuri, sancţiuni etc.;

— organizează, coordonează şi analizează activitatea compartimentelor inspectoratului şcolar şi răspunde direct de compartimentul inspecţiei şcolare teritoriale şi a celui de evidenţă a personalului;

— răspunde de întocmirea fişei postului pentru inspectorul şcolar general adjunct, inspectorii şcolari, precum şi pentru personalul economico-financiar, tehnic, de specialitate şi administrativ, în conformitate cu prevederile prezentului regulament şi altor acte normative în vigoare;

— analizează periodic concluziile şi eficienţa activităţii de control şi îndrumare desfăşurată de personalul inspectoratului şcolar, stabilind măsuri de optimizare a procesului de învăţămînt;

— răspunde de organizarea şi desfăşurarea analizelor trimestriale, privind activitatea instituţiilor de învăţămînt;

— răspunde de activitatea de perfecţionare a educatoarelor, învăţătorilor şi profesorilor, a personalului economico-financiar, tehnic şi administrativ, precum şi a personalului didactic ajutător, potrivit metodologiei în vigoare; răspunde, de asemenea, de perfecţionarea pregătirii salariaţilor din cadrul inspectoratului şcolar;

— se îngrijeşte de continua îmbogăţire şi de asigurarea funcţionalităţii bazei didactico-materiale din instituţiile de învăţămînt; asigură efectuarea de studii privind necesarul de construcţii şcolare şi avizează capacităţile şi amplasamentul acestora, participînd la recepţionarea lor, urmăreşte execuţia reparaţiilor curente şi capitale, şi, după caz, propune măsuri pentru asigurarea spaţiului de învăţămînt;

— urmăreşte întocmirea lucrărilor privind fundamentarea planului financiar anual şi execuţia bugetară;

— colaborează şi solicită sprijinul organelor administraţiei de stat şi agenţilor economici pentru rezolvarea problemelor privind funcţionarea instituţiilor de învăţămînt (spaţii de învăţămînt, internat,

---

* Această fişă (ca şi următoarele) a fost elaborată pe baza Regulamentului de Organizare şi Funcţionare a Inspectoratelor Şcolare (aprobat prin ordinul ministrului învăţămîntului şi ştiinţei nr. 3501/1992) şi a experienţei dobîndite de autor, în perioada 1979—1989, cînd a îndeplinit funcţia de inspector şcolar general la Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti.

Fişa de faţă şi cele care urmează au rol orientativ şi reprezintă un posibil model.

cantină, mobilier, dotări pentru laboratoare, cabinete şi ateliere, combustibili, alimente, materiale de construcţii şi reparaţii, rechizite şcolare etc.);

— asigură întocmirea şi fundamentarea proiectului planului de şcolarizare şi reţea şi îl înaintează Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei pentru aprobare;

— propune şi, după caz, aprobă comisiile de examene şi concursuri;

— comunică trimestrial Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei situaţii privind rezultatele la învăţătură ale elevilor;

— răspunde de întocmirea la timp a materialelor de analiză-sinteză solicitate de Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, şi de exactitatea situaţiilor statistice incluse în acest cadru;

— emite, în situaţii excepţionale (calamităţi naturale şi epidemii), decizii de suspendare temporară a cursurilor şcolare şi informează Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei despre situaţia creată şi măsurile luate;

— aplică, în caz de abateri, personalului din instituţiile de învăţământ subordonate sancţiunile prevăzute de legislaţia în vigoare. Face propuneri organelor ierarhic superioare pentru aplicarea sancţiunilor care depăşesc competenţa sa;

— aprobă concedii fără plată, pe o perioadă de peste 6 zile, dar nu mai mare de un an şcolar, personalului didactic de conducere şi de predare, dacă prin acestea nu se aduc prejudicii bunei desfăşurări a învăţământului;

— răspunde de rezolvarea legală şi la timp a corespondenţei, a cererilor, reclamaţiilor şi sesizărilor adresate inspectoratului şcolar;

— anulează măsurile ilegale luate de personalul din subordine;

— controlează şi îndrumă nemijlocit instituţiile de învăţământ, efectuînd în acest scop, lunar, cel puţin 9 zile de deplasare;

— întocmeşte aprecierile anuale pentru inspectorul general adjunct şi (cu ajutorul acestuia) aprecierile celorlalţi inspectori şcolari;

— este ordonator de credite, putînd dispune dreptul de semnătură în bancă şi inspectorului şcolar general adjunct;

— întocmeşte şi înaintează Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei propunerile de acordare a distincţiilor pentru cadrele didactice cu merite deosebite;

— coordonează nemijlocit activitatea inspectorilor şcolari cu evidenţa personalului;

— deleagă atribuţii unor inspectori şcolari pentru coordonarea activităţii de învăţământ la nivelul sectoarelor municipiului Bucureşti;

— stabileşte atribuţiile şi sarcinile directorilor coordonatori ai unităţilor de învăţământ, cu privire la activitatea de organizare, control şi îndrumare;

— instruieşte, periodic, salariaţii inspectoratului şcolar (pe compartimente) şi directorii unităţilor subordonate.

Pentru îndeplinirea atribuţiilor sale, inspectorul şcolar general concepe, organizează, controlează şi îndrumă activitatea din inspectoratul şcolar şi din reţeaua instituţională subordonată. În acest scop, el conlucrează cu inspectorul general adjunct, cu responsabilii compartimentelor funcţionale din structura inspectorului şi cu consiliul de administraţie al acestuia.

NOTĂ: O seamă de atribuţii ce revin inspectorului şcolar şi consiliului de administraţie se distribuie, sub formă de responsabilităţi (cum ar fi, de exemplu, proiectarea şi realizarea sistemului informaţional, inovaţia didactică şi experimentele pedagogice, realizarea proiectului planului de şcolarizare şi reţea, protecţia muncii, asigurarea unităţilor de învăţământ cu mobilier, materiale didactice şi manuale, păstrarea şi circulaţia imprimatelor cu regim special — acte de studii ş.a. —, prevenirea şi stingerea incendiilor) între inspectorul general şi adjunctul său, în funcţie de pregătirea lor profesională, experienţă şi aptitudini, menţinînd o încărcare echilibrată şi echitabilă a fiecăruia. Spre a se evita omiterea unor activităţi, se recomandă ca, pe baza Regulamentului de organizare şi funcţionare a inspectoratelor şcolare, a altor acte normative şi instrucţiuni ale Ministerului Învăţământului şi Ştiinţei, să se realizeze o listă exhaustivă de atribuţii, acestea fiind apoi repartizate pe compartimente şi persoane, în cadrul inspectoratului şcolar.

— controlează şi îndrumă activitatea administraţiei permanente a taberelor, a cluburilor şi a cercurilor de elevi, coordonează organizarea concursurilor şcolare şi a vacanţelor şcolare;

— răspunde de activitatea comitetelor de părinţi; analizează, anual, modalităţile de realizare a colaborării părinţilor cu şcoala, propunînd consiliului de administraţie al inspectoratului şcolar măsuri pentru îmbunătăţirea activităţii în acest domeniu;

— răspunde de educaţia sanitară şi rutieră a preşcolarilor şi elevilor, stabilind, în acest scop, programe de măsuri împreună cu organele judeţene de specialitate, pe care le supune aprobării Consiliului de administraţie al inspectoratului şcolar;

— răspunde de activitatea de orientare şcolară şi profesională;

— realizează planificarea concediilor de odihnă ale salariaţilor din inspectoratul şcolar, aşa fel încît să se asigure permanent efectivele necesare desfăşurării în bune condiţii a activităţii instituţiei, în toate domeniile;

— întocmeşte aprecierile anuale ale activităţii salariaţilor din compartimentele de care răspunde;

— face propuneri inspectorului şcolar general pentru evidenţierea, promovarea, recompensarea sau sancţionarea personalului din compartimentele de care răspunde; în cadrul competenţelor sale şi în conformitate cu prevederile Statutului Personalului Didactic, aplică sancţiuni educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor, inginerilor şi maiştrilor — pentru abateri disciplinare.

NOTĂ: Lista atribuţiilor se va completa, pe baza inventarului general de atribuţii ale inspectoratelor şcolare, stabilite prin regulament şi prin alte acte normative.

În acest context, se dovedeşte a fi oportună şi repartizarea unor atribuţii mai largi atît adjunctului cît şi inspectorului şcolar general, cum ar fi, de exemplu, responsabilitatea pentru anumite cicluri şi tipuri de învăţămînt (preşcolar, primar, gimnazial, liceal etc. şi, respectiv, case de copii, şcoli speciale pentru copii handicapaţi etc.).

INSPECTORUL ŞCOLAR CU PROBLEME DE PERFECŢIONARE

FIŞA POSTULUI

pentru atribuţiile specifice (altele decît cele ale inspectorilor teritoriali)

Inspectorul şcolar cu probleme de perfecţionare îndeplineşte, pe lîngă atribuţiile prevăzute pentru inspectorii teritoriali, următoarele atribuţii şi sarcini specifice:

— întocmeşte, în colaborare cu inspectorii de specialitate, lucrările necesare pentru programarea personalului didactic de predare la cursurile de pregătire pentru definitivarea în învăţămînt şi obţinerea gradelor didactice II şi I, informează Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei, precum şi instituţiile de învăţămînt implicate în această activitate;

— întocmeşte, în colaborare cu inspectorii teritoriali şi de specialitate, lucrările pentru programarea personalului didactic de predare şi de conducere la cursurile de informare ştiinţifică în specialitate şi la cursurile de perfecţionare în problemele optimizării şi conducerii ştiinţifice a activităţii şcolare; păstrează şi completează la zi, în colaborare cu inspectorii de specialitate, documentele necesare înscrierii la definitivat şi grade a personalului didactic;

— sprijină acţiunile iniţiate de casa personalului didactic şi centrul judeţean de asistenţă psihopedagogică, în vederea informării şi perfecţionării personalului din învăţămînt;

— în colaborare cu inspectorii şcolari de specialitate şi profesorii experţi la casele personalului didactic asigură participarea corpului de metodişti la acţiunile de îndrumare, control şi de perfecţionare;

— asigură planificarea şi efectuarea inspecţiilor speciale pentru definitivarea în învăţămînt şi acordarea gradelor didactice; comunică personalului didactic aprobarea înscrierii la examenele de definitivat şi grade şi rezultatele obţinute;

— răspunde de organizarea şi calitatea conţinutului activităţii de perfecţionare a învăţătorilor şi educatorilor în şcolile normale;

— controlează şi îndrumă nemijlocit instituţiile de învăţămînt pe probleme de perfecţionare, minimum 12 zile lunar, şi întocmeşte note de control sau procese-verbale;

— contribuie la constituirea băncii de date din inspectorat pe probleme de perfecţionare;

— organizează, periodic, cursuri de iniţiere pe probleme ale conducerii ştiinţifice a învăţămîntului, cu o durată de 2—3 săptămîni, pentru directorii şi directorii adjuncţi nou-numiţi în funcţie din învăţămîntul preşcolar, primar şi gimnazial;

— colaborează la perfecţionarea directorilor şi directorilor adjuncţi de licee, pe care o realizează Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei;

— participă nemijlocit la realizarea unor activităţi de perfecţionare (dezbateri, prelegeri, demonstraţii practice etc.), organizate cu directorii şi directorii adjuncţi din învăţămîntul preşcolar, primar şi gimnazial, potrivit programelor aprobate de conducerea inspectoratului şcolar;

— participă la evaluarea rezultatelor obţinute în cadrul cursurilor şi al celorlalte activităţi care se organizează pentru perfecţionarea directorilor şi directorilor adjuncţi din învăţămîntul preşcolar, primar şi gimnazial;

— propune măsuri pentru optimizarea activităţilor de perfecţionare a directorilor, în conformitate cu îndrumările Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei şi ale conducerii inspectoratului şcolar;

— cu sprijinul inspectorilor şcolari, asigură organizarea şi buna desfăşurare a schimburilor de experienţă şi a altor activităţi de popularizare a experienţei pozitive, acumulate în unele grădiniţe şi şcoli;

— elaborează anual şi supune spre aprobare conducerii inspectoratului şcolar obiectivele şi tematica cercurilor pedagogice, dezbaterilor şi altor activităţi de perfecţionare care se organizează la nivelul capitalei (judeţului), al sectoarelor sau la nivel interşcolar, cu personalul didactic de conducere şi predare;

— elaborează obiectivele şi tematica activităţilor de îndrumare şi control pe probleme ale muncii de conducere, pe care le desfăşoară inspectoratul şcolar în conformitate cu planurile de muncă ale acestuia;

— controlează în unităţile de învăţămînt şi educaţie calitatea şi eficienţa muncii de conducere desfăşurată de directori, directori adjuncţi şi de organele colective de conducere;

— colaborează cu instituţii de învăţămînt superior şi de cercetare şi îndrumă directorii unităţilor şcolare în vederea perfecţionării activităţii de cercetare ştiinţifică desfăşurată în şcoli;

— împreună cu inspectorii de specialitate, sub îndrumarea inspectorului şcolar general, asigură organizarea şi desfăşurarea activităţii de perfecţionare care se realizează în cadrul seminarului pedagogic al inspectorilor şcolari;

— propune inspectorului şcolar general tematici de îndrumare şi control, precum şi unităţile şi, respectiv, cadrele ce urmează să fie controlate sub raportul activităţii de perfecţionare;

— alcătuieşte periodic sinteze ale concluziilor stabilite cu prilejul activităţilor de îndrumare şi control desfăşurate de către inspectoratul şcolar în unităţile de învăţămînt, evidenţiind aspectele pozitive şi negative semnificative desprinse, precum şi măsurile care se impun, în domeniul perfecţionării cadrelor didactice;

— în colaborare cu ceilalţi inspectori şcolari, propune inspectoratului şcolar general proiectarea şi realizarea unor studii şi acţiuni menite să perfecţioneze activitatea de conducere în profil teritorial şi la nivelul unităţilor sau diferite laturi ale acesteia;

— în colaborare cu ceilalţi inspectori şcolari, propune inspectoratului şcolar general scrisori metodice şi alte instrumente menite să contribuie la optimizarea activităţii de conducere a unităţii de învăţămînt, a întregii activităţi ce se desfăşoară în şcoală;

— organizează activitatea metodică la nivel interşcolar şi îndrumă activitatea metodică din şcoli, antrenînd în acest scop inspectorii de specialitate şi profesorii metodişti;

— cu ajutorul inspectorilor şcolari, asigură participarea cadrelor didactice din unităţile şcolare la activităţi de perfecţionare şi urmăreşte rezultatele obţinute la aceste activităţi;

— controlează şi îndrumă activitatea de pregătire a cadrelor didactice cuprinse la perfecţionare;

— asigură participarea delegaţilor inspectoratului şcolar (inspectori de specialitate sau profesori metodişti) la efectuarea inspecţiilor speciale pentru obţinerea gradului didactic I de către profesori;

— cu sprijinul institutelor de învăţămînt superior, organizează cursuri pentru pregătirea psihopedagogică şi metodică a inginerilor şi altor specialişti care desfăşoară activitate didactică, precum şi a maiştrilor instructori în primul an de activitate didactică;

— cu ajutorul Bibliotecii Centrale Pedagogice şi al Casei Corpului Didactic, sprijină personalul didactic cu materiale documentare de specialitate şi psihopedagogice, potrivit bibliografiei prevăzute în programele de perfecţionare;

— împreună cu inspectorii de specialitate, urmăreşte rezultatele obţinute de cadrele didactice în activitatea de perfecţionare, precum şi modul de aplicare în practică;

— în colaborare cu institutele de învăţămînt care organizează activităţi de perfecţionare, stabileşte calendarul de desfăşurare a cursurilor de perfecţionare şi de pregătire pentru grade didactice şi îl comunică, în timp util, unităţilor şcolare;

— cu sprijinul inspectorilor de specialitate, elaborează şi difuzează în unităţi, în colaborare cu Casa Corpului Didactic, programul trimestrial al acţiunilor metodico-ştiinţifice, urmărind realizarea acţiunilor programate;

— elaborează, în colaborare cu responsabilii de compartiment din cadrul inspectoratului, programul instruirii şi perfecţionării personalului nedidactic din inspectoratul şcolar şi din reţeaua instituţională şi informează conducerea inspectoratului şcolar asupra desfăşurării activităţilor respective, pe categorii de personal;

— în colaborare cu inspectorii de specialitate, participă la buna desfăşurare şi organizare a consfătuirilor cadrelor didactice;

— împreună cu inspectorii de specialitate, urmăreşte organizarea şi desfăşurarea, la un nivel calitativ, a activităţii cercurilor pedagogice, a comisiilor metodice şi catedrelor de specialitate interşcolare; veghează ca organizarea şi activitatea metodică a comisiilor şi catedrelor să se realizeze în conformitate cu reglementările în vigoare şi cu necesităţile de perfecţionare ale personalului didactic;

— răspunde de păstrarea şi conservarea în bune condiţii a documentelor privind activitatea de perfecţionare.

NOTĂ: Volumul şi complexitatea sarcinilor ce decurg din atribuţiile inspectorului cu probleme de perfecţionare pledează pentru degrevarea lui de sarcinile prevăzute pentru inspectorii teritoriali.

INSPECTORUL ŞCOLAR CU EVIDENŢA PERSONALULUI

FIŞA POSTULUI

pentru atribuţiile specifice (altele decît cele ale inspectorilor teritoriali)

Inspectorul şcolar cu evidenţa personalului efectuează lucrările necesare pentru asigurarea instituţiilor de învăţămînt cu personal didactic de conducere, de predare, ajutător, economico-financiar, tehnic şi administrativ, potrivit legii.

În acest scop, el îndeplineşte următoarele atribuţii şi sarcini specifice:

— stabileşte, în funcţie de reţeaua şcolară, de planurile de şcolarizare şi de planurile de învăţământ, posturile şi catedrele vacante din toate unităţile şi propune modalităţile de acoperire a acestora cu personalul didactic necesar (prin numiri şi transferări, repartizarea absolvenţilor şcolilor normale sau ai unor instituţii de învăţământ superior, detaşări, suplineri);

— întocmeşte lucrările necesare pentru numirea, transferarea, detaşarea şi eliberarea din învăţământ a personalului didactic şi pentru promovarea şi eliberarea din funcţii de conducere, îndrumare şi control a acestuia;

— pregăteşte lucrările necesare şi face propuneri pentru transferarea personalului didactic titular care urmează să intre în restrîngere de activitate;

— întocmeşte lucrările ce urmează să fie înaintate la Ministerul Învăţămîntului şi Ştiinţei pentru cadrele didactice, care solicită transferarea în alte domenii de activitate;

— face propuneri conducerii inspectoratului şcolar pentru reintrarea în învăţământ a personalului didactic titular care a întrerupt temporar activitatea în condiţiile stabilite de lege;

— întocmeşte lucrările necesare eliberării şi numirii salariaţilor din cadrul inspectoratului şcolar;

— întocmeşte lucrările cerute de lege şi de instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului şi Ştiinţei cu privire la îndepărtarea din învăţământ a unor cadre didactice;

— asigură încadrarea şi ţine evidenţa personalului didactic de conducere şi de predare din instituţiile de învăţământ;

— verifică fişele de încadrare ale şcolarilor, în vederea asigurării constituirii corecte a normelor didactice;

— asigură completarea şi păstrarea carnetelor de muncă ale personalului inspectoratului şcolar. Urmăreşte modul în care sînt completate şi păstrate carnetele de muncă în instituţiile de învăţământ;

— efectuează anchetele repartizate de conducerea inspectoratului;

— participă la efectuarea lucrărilor privind trecerea personalului didactic de la o clasă de salarizare la alta;

— ţine evidenţa concediilor fără plată, a posturilor rezervate personalului detaşat sau promovat temporar în funcţii de răspundere, a degrevărilor parţiale de normă, pensionărilor pentru motive de sănătate etc.;

— coordonează şi contribuie la constituirea băncii de date referitoare la: instituţiile de învăţământ, constituirea catedrelor şi încadrarea, evidenţa şi mişcarea personalului didactic de conducere, predare, ajutător, de îndrumare şi control, economico-financiar, tehnic şi administrativ, pensionarea personalului, evidenţa şi mişcarea elevilor;

— face propuneri şi întocmeşte formele necesare pentru personalul didactic propus la pensie, la cerere sau pentru limită de vîrstă şi munca depusă;

— întocmeşte lucrări referitoare la acordarea recompenselor băneşti, a distincţiilor, titlurilor, a decoraţiilor şi la aplicarea unor sancţiuni disciplinare;

— întocmeşte lucrările necesare privind recrutarea personalului didactic care urmează să fie detaşat în alte ţări (în cadrul convenţiilor cu acestea) şi a celor care se deplasează în străinătate în diverse scopuri (angajamente, documentare, perfecţionare etc.);

— controlează şi îndrumă nemijlocit instituţiile de învăţământ pe probleme de evidenţa personalului, minimum 4 zile pe lună, şi întocmeşte note de control sau procese-verbale;

— răspunde de organizarea, conservarea şi păstrarea arhivei privind lucrările de evidenţă a personalului;

— ţine evidenţa calificativelor acordate personalului didactic de conducere.

Începînd cu data de 6 aprilie 1992, firma MBL Computers a deschis un nou magazin, în Bulevardul Unirii, nr. 15 (Centrul Civic). Profilul acestui magazin este similar cu cel al magazinului din Calea Dorobanţilor nr. 152. De aici puteţi cumpăra o gamă largă de microcalculatoare PC, compatibile IBM • MBL AT 286 la 16MHz, în configuraţii diverse; MBL AT 386 la 25 sau 33 MHz, în configuraţie cerută de beneficiar; MBL AT 486 la 25 sau 33MHz, în configuraţie cerută de beneficiar; • microcalculatoare din gama IBM PS/2 şi HP Vectra, la comandă • echipamente de birotică integrată de tip LAPTOP • memorii externe • monitoare monocrom şi color • coprocesoare aritmetice • periferice şi accesorii diverse • subansamble de reţea locală şi comunicaţii • Kit-uri software produse de Microsoft, Borland, Ashton-Tate, Novell, Lotus, Aldus • plăci de bază AT 286/12MHz, AT 286/16MHz, AT 386/33 MHz, AT 486/25 MHz, AT 486/33 MHz • plăci de interfaţă diverse • materiale consumabile pentru toate echipamentele comercializate • fax-uri AUDIOVOX AFX-2000 •

Al treilea magazin MBL Computer-Land

17 iunie 1992 — data de naştere a magazinului MBL ComputerLand din Braşov. Un magazin elegant, cu un mobilier din lemn masiv cu un aspect modern, aflat într-o clădire construită la începutul secolului, în piaţa Sfatului, în plin centrul Braşovului. Braşovenii, cît şi clienţii din împrejurimi pot găsi aici:

• IBM PS/1 model E-81 sau E-142, MBL AT 286/16MHz, 386 SX/25MHz, 386DX/33MHz, 486/33MHz • echipamente periferice: imprimante matriciale sau cu laser, tape streamer, scannere, hard discuri sau floppy disc-uri etc • coprocesoare aritmetice • materiale consumabile • Kit-uri software produse de Microsoft, Borland, Ashton-Tate, Novell, Lotus etc. • fax-uri Audiovox AFX-2000 • aparatură audio-video ş.a.

MBL 486

Sistemul MBL DX-33 constituie în prezent produsul de vîrf în materie de calculatoare personale compatibile IMB PC/AT, comercializat de Societatea ComputerLand Bucureşti.

Pentru analiză, ComputerLand Bucureşti a oferit un sistem constînd din următoarele resurse: procesor Intel 80486DX-33MHz; memorie cache internă de 8 Koct şi externă de 256 Koct; memorie principală 8 Moct; unităţi de discuri flexiblie de 3,5" şi de 5,25"; unitate de disc rigid cu capacitatea de 200 Moct, monitor Axion (SVGA); tastatură cu 101 taste-complet compatibilă PC/AT şi PS/2.

PROIECTARE de ARHITECTURA și INGINERIE

EXECUTIE pentru LUCRARI în CONSTRUCTII

MEGA RON '92 s.r.l

DESIGN & COMERT & CONSULTING

tel.4~01~6106301

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Atît la nivelul sistemului, cît şi la cel al unităţilor sale componente, conducerea învăţămîntului îşi pune, uneori decisiv, amprenta asupra rezultatelor finale, pentru că educaţia — privită ca investiţie în om — va fi profitabilă, în plan individual şi social, în măsura în care resursele (elevi, educatori, echipamente etc.) vor fi utilizate optim pentru atingerea obiectivelor propuse.

ISBN 973-30-2356-6

Lei 450